Jürgen Schwier, Miriam Seyda (Hg.)

Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter

Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik

[transcript] Pädagogik

Jürgen Schwier, Miriam Seyda (Hg.)
Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter

Pädagogik

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die **Deutsche Forschungsgemeinschaft**, den **Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** und ein **Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken** zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie *Sachsen*
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Freiburg*
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule *Zürich*
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF *Berlin*
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität *Oldenburg*
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule *Dresden*
Freie Universität *Berlin* – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule *Karlsruhe*
Hochschule für Bildende Künste *Dresden*
Hochschule für Grafik und Buchkunst *Leipzig*
Hochschule für Musik *Dresden*
Hochschule für Musik und Theater *Leipzig*
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur *Leipzig*
Hochschule für Technik und Wirtschaft *Dresden*
Hochschule *Mittweida*
Hochschule *Zittau / Görlitz*
Humboldt-Universität zu *Berlin* Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut *Braunschweig*
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität *Lüneburg*
Palucca-Hochschule für Tanz *Dresden*
Pädagogische Hochschule *Schwäbisch Gmünd*
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek *Dresden*
Staats- und Universitätsbibliothek *Bremen*
Staats- und Universitätsbibliothek *Hamburg*
Staatsbibliothek zu *Berlin* - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek
Technische Universität *Chemnitz*
Universitätsbibliothek *Greifswald*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Siegen*
Universitäts- und Landesbibliothek *Bonn*
Universitäts- und Landesbibliothek *Darmstadt*
Universitäts- und Landesbibliothek *Düsseldorf*
Universitäts- und Landesbibliothek *Münster*
Universitäts- und Stadtbibliothek *Köln*
Universitätsbibliothek *Augsburg*
Universitätsbibliothek *Bielefeld*
Universitätsbibliothek *Bochum*
Universitätsbibliothek der LMU *München*
Universitätsbibliothek der Technischen Universität *Hamburg*
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie *Freiberg*
Universitätsbibliothek *Duisburg-Essen*
Universitätsbibliothek *Erlangen-Nürnberg*
Universitätsbibliothek *Gießen*
Universitätsbibliothek *Hildesheim*
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / *Frankfurt a.M.*
Universitätsbibliothek *Kassel*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Mainz*
Universitätsbibliothek *Mannheim*
Universitätsbibliothek *Marburg*
Universitätsbibliothek *Osnabrück*
Universitätsbibliothek *Potsdam*
Universitätsbibliothek *Regensburg*
Universitätsbibliothek *Trier*
Universitätsbibliothek *Vechta*
Universitätsbibliothek *Wuppertal*
Universitätsbibliothek *Würzburg*
Westsächsische Hochschule *Zwickau*

Jürgen Schwier, Miriam Seyda (Hg.)

Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter

Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839458464
Print-ISBN 978-3-8376-5846-0
PDF-ISBN 978-3-8394-5846-4
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Vorwort

Jürgen Schwier & Miriam Seyda

Die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter ist nicht nur im deutschsprachigen Raum ein ebenso traditionsreiches wie nach wie vor aktuelles Thema der Sportpädagogik. Gerade die langanhaltende Corona-Krise mit ihren Lockdown-Phasen und vielfältigen (Kontakt-)Beschränkungen hat den Blick erneut auf die möglichen Beiträge der frühkindlichen Bewegungsförderung, des Grundschulsports sowie weiterer formeller und informeller Bewegungs- bzw. Sportgelegenheiten für die Entwicklung und die Gesundheit von Kindern gelenkt. Für zahlreiche Mädchen und Jungen ist der Sportunterricht das beliebteste Schulfach, die Teilhabe am Vereinssport ein wichtiges Element ihrer Freizeitgestaltung und das selbstorganisierte Sich-Bewegen im Quartier eine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig spuren nach wie vor soziale Ungleichheiten den Zugang zum organisierten und informellen Sport und die Bewegungsempfehlungen der WHO werden in Deutschland gegenwärtig von weniger als der Hälfte der Kinder im Grundschulalter erreicht, wobei es gerade nach dem Übergang in die Grundschule zu einem Rückgang der körperlichen Aktivitäten kommt.

Vor diesem Hintergrund versucht der vorliegende Sammelband einen Beitrag zur Diskussion um die Perspektiven der (frühkindlichen) Bewegungsförderung, des Sportunterrichts, des Schulsports sowie des informellen Sich-Bewegens im Kindesalter zu leisten. Das inhaltliche Spektrum der Beiträge ist dabei weit gespannt und reicht von den Bewegungspraktiken drei- bis sechsjähriger Kinder während der pandemischen Phase über den Einsatz digitaler Medien im Grundschulsport und Analysen zum Straßenspiel bis zur Prävention psychosozialer Gesundheitsgefährdungen von Schüler*innen und so genannten motorischen Testungen als Baustein der Schulsportentwicklung in der Primarstufe.

Dieser Band versammelt im Wesentlichen die nicht gehaltenen Vorträge einer Tagung, die aufgrund der pandemischen Zeiten leider nicht zustande gekommen ist. Die Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter sollte ursprünglich im September 2021 in Rantum auf Sylt stattfinden, was allerdings aufgrund der mit der Pandemie einhergehenden Schließungen im Beherbergungsgewerbe nicht realisiert werden konnte. Die Alternative einer reinen

Online-Tagung wurde ferner nach kurzer Beratung verworfen, da sich zu diesem Zeitpunkt schon erste ›Ermüdungserscheinungen‹ bezüglich dieses digitalen Tagungsformats abgezeichnet haben. In diesem Zusammenhang ist es für uns sehr erfreulich gewesen, dass die überwiegende Mehrzahl der für die Jahrestagung vorgesehenen Referent*innen unser Angebot zur Publikation ihrer seinerzeit geplanten Beiträge in diesem Band angenommen hat. Wir hoffen, dass wir zumindest auf diesem Wege den aktuellen Diskussionsstand zum Themenfeld in angemessener Breite abbilden können.

Da es neben dem so genannten Genderstern mit dem Unterstrich (Gender-Gap) und dem Doppelpunkt weitere Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen Schreibweise gibt, haben wir im Rahmen dieses Bandes die jeweiligen Präferenzen der Autor*innen respektiert und auf eine Vereinheitlichung verzichtet.

Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle der Europa-Universität Flensburg sowie unseren Kolleg*innen in der Abteilung Sportwissenschaft, deren Unterstützung für die Publikation dieses Sammelbandes überaus hilfreich gewesen ist. Darüber hinaus bedanken wir uns bei Anneke Langer und Ronja Trumpf, die das Projekt von Anfang an begleitet bzw. das Manuskript gestaltet haben.

Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter
Befunde, Diskurse und Perspektiven

Jürgen Schwier & Miriam Seyda

Einleitung

Die Analyse der vielfältigen Erscheinungsformen von Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter gehört unstrittig zu den zentralen Aufgaben der Sportpädagogik und -didaktik. Die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld ist in den letzten Jahrzehnten allerdings durch Wellenbewegungen gekennzeichnet gewesen. Auf Phasen einer intensiveren Beschäftigung sind so immer wieder Zeiträume gefolgt, für die ein nachlassendes Interesse der deutschsprachigen Sportpädagogik am Sportunterricht in der Grundschule und am Sporttreiben von Kindern in ihrer Freizeit konstatiert werden kann.

Sowohl der Grundschulsport als auch das organisierte und informelle Sporttreiben im Kindesalter sind in den letzten zwanzig Jahren mit neuartigen Herausforderungen konfrontiert und von Wandlungsprozessen erfasst worden. Neben der zunehmenden Berücksichtigung der schon zum Zeitpunkt der Einschulung sehr heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im Fach Sport und der Auseinandersetzung mit Inklusion als (sport-)pädagogischer Leitidee – mitsamt dem dazugehörigen Spannungsverhältnis von Gleichheit und Unterschiedlichsein – hat nicht zuletzt die weitestgehende Durchsetzung des Ganztags in der Grundschule eine massive Ausweitung der Kooperationen mit Sportvereinen sowie Trägern der offenen Kinder- und Jugendarbeit begünstigt. Die Sportangebote im Rahmen des Ganztags können einerseits sicherlich das Schulleben bereichern, zusätzliche Bewegungsanlässe für eher sportabstinente Kinder schaffen sowie allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bewegungspraktiken ermöglichen, die ansonsten im Grundschulsport kaum thematisiert werden können. Andererseits reduziert die Ganztagsschule die verfügbare Freizeit der Kinder, was sich unter anderem negativ auf das informelle Sporttreiben und das Engagement im Vereinssport auswirken kann.

Darüber hinaus formuliert die aktuelle Generation von kompetenzorientierten Lehrplänen bzw. Fachanforderungen weitreichende Erwartungen an den Sportunterricht in der Grundschule, der nun beispielsweise auch den Übergang von früh-

kindlichen Bildungseinrichtungen in die Schule gestalten, Grundwerte menschlichen Zusammenlebens vermitteln, zur Medienbildung sowie zur Sprachförderung beitragen und unter Umständen diagnostische Maßnahmen zur Ermittlung der motorischen Leistungsfähigkeit ganzer Jahrgänge ergreifen soll. Aus dem Blickwinkel der Fachanforderungen ist die Ermittlung des sportmotorischen Leistungsstands der einzelnen Schüler*innen dann ein geeigneter Ausgangspunkt für das Unterrichten und individuelle Förderangebote (vgl. hierzu u.a. MBWK Schleswig-Holstein, 2020, S. 25).

In diesem Zusammenhang ist sicherlich zu fragen, welche stufenbezogenen Konzepte für das sich erweiternde und ausdifferenzierende Ausgabenspektrum des Grundschulsports vorliegen, welche Schwerpunkte im Sportunterricht der Primarstufe zu setzen sind, wie der Lebensweltbezug in dieser »Schule für alle« gerade im Fach Sport zu gewährleisten ist oder wie fachbezogene Kompetenzerwartungen ohne einseitige Verengung auf motorische Fertigkeiten zum Tragen kommen können.

Gleichzeit hat sich im genannten Zeitraum die Ausbildung der Lehrkräfte an Grundschulen nachhaltig verändert, was unter anderen in den meisten Bundesländern in einer Akademisierung des Studiums (von 6 bzw. 8 auf 10 Semestern) seinen Niederschlag gefunden hat. Für das Fach Sport besteht trotz dieser Aufwertung des Grundschullehramts ein erheblicher Lehrkräftemangel und in diesem anerkannten Mangelfach bleibt daher der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte unverändert hoch. Daher stellt sich die Frage, wie man einerseits mehr Sportstudierende für das Grundschullehramt gewinnen und andererseits fachfremd unterrichtende Lehrkräfte bzw. sogenannte Quereinsteiger*innen angemessen qualifizieren kann.

Die folgenden Ausführungen skizzieren vor diesem Hintergrund zunächst die Bedeutung der Kinder- und Jugendsportberichte für dieses Forschungsfeld und diskutieren anschließend vier aus unserer Sicht besonders relevante Aspekte der aktuellen Diskussion (Frühe Kindheit als Thema der Sportpädagogik, Situation des Grundschulsports, Bewegung und Gesundheit sowie Diversität, Inklusion und Teilhabe).

Kinder- und Jugendsportberichte

Die Etablierung der deutschen Kinder- und Jugendsportberichte geht maßgeblich auf eine entsprechende Initiative von Werner Schmidt zurück und die inzwischen vorliegenden vier Berichtsbände geben nicht nur einen umfassenden Überblick über den aktuellen Wissensstand zu den Bewegungs- und Sportpraktiken von Heranwachsenden, sondern benennen ebenfalls zukünftige Aufgaben der auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend bezogenen sportwissenschaftlichen Forschung. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist ferner, dass die Berichte differen-

zierte Handlungsempfehlungen für Politik, Verbände und Verwaltung bereithalten (vgl. Schmidt et al., 2003; Schmidt, 2008; Schmidt, 2015; Breuer et al., 2020a).

Der vor inzwischen fast zwanzig Jahren erschienene erste Kinder- und Jugendsportbericht umfasst achtzehn Kapitel, von denen sich drei Beiträge ausschließlich mit Sport- und Bewegungsaktivitäten in der Kindheit beschäftigen, während sechs weitere Abschnitte sich sowohl auf die Kindheit als auch auf die Jugend beziehen (z.B. Gesundheit und körperliche Aktivität, motorische Leistungsfähigkeit, soziale Ungleichheit, Sportengagements von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund). Demgegenüber steht die Lebensphase Kindheit im Mittelpunkt des im Jahr 2008 erschienenen zweiten Berichts, wobei unter anderem drei Kapitel die Relevanz von Bewegung und Bewegungsförderung für frühkindliche Bildungsprozesse nachzeichnen (vgl. Zimmer, 2008). Den Entwicklungen im Bereich des Grundschulsports sind des Weiteren fünf von insgesamt vierundzwanzig Beiträge gewidmet (Schulsportforschung, Bewegte Schule, Qualität des Schulsports, Ganztagsschule und Inklusion).

Beide Bände verdeutlichen insgesamt die hohe Bedeutung von Spiel- und Bewegungsaktivitäten, die für Kinder nach wie vor die beliebteste Freizeitbeschäftigung darstellen. Die Hinwendung zum Sportverein ist dabei schon in frühen Lebensjahren ausgeprägt, was sich darin niederschlägt, dass rund 60 Prozent der vier- bis zwölfjährigen Kinder in Deutschland Mitglied in einem Sportverein sind (vgl. Woll et al., 2008, S. 190). Neben dem Sportverein, der erheblich zur sozialen Integration von Heranwachsenden beiträgt, nehmen informelle Spiel- und Bewegungsaktivitäten im Kindesalter breiten Raum ein. Gleichzeitig kommt Bös (2003, S. 105) auf der Grundlage eines systematischen Literaturreviews zu dem Ergebnis, dass die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahrzehnten zurückgegangen ist, wobei diese Abnahme im Kindesalter geringer als im Jugendalter ausfällt (vgl. Bös et al., 2008, S. 156). Darüber hinaus erfüllt nur eine Minderheit der Mädchen und Jungen die Aktivitätsempfehlung der WHO (vgl. Woll et al., 2008, S. 191).

Soziale Ungleichheiten führen außerdem schon im Kindesalter zu unterschiedlichen Entwicklungschancen und wirken sicherlich auch in die Sportengagements hinein, wobei sich die Zugangsbarrieren zum Sportverein nach Schmidt (2008, S. 57) tendenziell abgeschwächt haben und sozial benachteiligte Kinder vermehrt Zugang zum organisierten Sport finden.

Weitere Kapitel erläutern die Beziehungen zwischen Bewegungsaktivitäten und der Kindergesundheit bzw. der Persönlichkeitsentwicklung, wobei gerade beim zweiten Aspekt auf die zum Teil uneinheitlichen empirischen Befunde verwiesen wird. Positive Effekte sind hier vor allem im Bereich des physischen Selbstkonzepts nachweisbar (vgl. Gerlach & Brettschneider, 2008, S. 205). Bezüglich der Zusammenhänge von Bewegung und Kindergesundheit ergibt sich ferner – im Unterschied zum Jugend- und Erwachsenenalter – eine eher beschei-

dene Befundlage: »Im Kindesalter ist der vermutete und wünschenswerte Einfluss sportlicher Aktivität auf den Gesundheitsstatus nur in einzelnen Variablen nachweisbar« (Sygusch et al., 2008, S. 175). Es spricht aber einiges dafür, dass die Gewöhnung an regelmäßige Bewegungs- und Sportaktivitäten – im Sinne eines Verhaltenseffekts – eine gesundheitsbezogene Ressourcenstärkung begünstigt, die in späteren Abschnitten des Lebenslaufs eine nicht unwichtige Rolle spielen kann.

Aufbauend auf dem von ihm skizzierten Bildungsverständnis und im Rekurs auf empirische Studien, die auf den hohen Stellenwert von Bewegungs- und Sportaktivitäten im Kindesalter verweisen, untersucht Heim (2008) im zweiten Berichtsband die verschiedenen formalen und non-formalen Bildungsorte (z.B. Kindergarten, Grundschule, Kinder- und Jugendarbeit), Lernwelten (z.B. Peer-Group, Medien) und Bildungsmodalitäten (formelle und informelle Prozesse) im Hinblick auf ihren Beitrag zur Entwicklung personaler Kompetenzen. Neben dieser individuellen Seite von Bildungsprozessen im Medium von Bewegung, Spiel und Sport, sollte aus seiner Sicht jedoch auch die gesellschaftliche Seite Berücksichtigung finden:

> »Bildung im Kindesalter muss beides leisten: Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Gegenwartsorientierung findet ihren Niederschlag in dem Bemühen, die Kinder mit ihrem Körper und seiner Entwicklung, mit altersgerechten Fragen ihrer Gesundheit vertraut zu machen. … sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine aktive Teilnahme an den Aktivitäten der Kindergemeinschaft (etwa den Bewegungsspielen) zu fördern. Die Zukunftsorientierung verweist zum einen auf Körper- und Gesundheitsthemen, die im Jugend- und Erwachsenenalter Bedeutung erlangen. Zum anderen legt sie nahe, Kinder so zu fördern, dass sie später am Sport … individuell befriedigend teilnehmen können.« (Heim, 2008, S. 41-42)

Während der dritte Kinder- und Jugendsportbericht neben den gesellschaftlichen Veränderungen einen Schwerpunkt auf sogenannte Sportszenen (u.a. Schulsport, informeller Sport, Sportvereine) legt sowie Potenziale und Risiken (von der Integration über die Effekte der Sportteilnahme und den Risikofaktor Inaktivität bis zur sexualisierten Gewalt) beschreibt, liegt der Fokus des vierten Berichts auf den drei Bereichen Gesundheit, Leistung (vom Schulsport bis zur Talententwicklung im Leistungssport) und Gesellschaft (u.a. prosoziale Werte im Sport). Einerseits schreiben einige Beiträge mehr oder weniger den schon in den vorangehenden Berichten referierten Forschungsstand zu bestimmten Themen, wie den Bewegungs- und Sportaktivitäten von Heranwachsenden, der motorischen Leistungsfähigkeit, der Gesundheit oder der Inklusion, fort. Andererseits finden beispielsweise die Frage nach den Risiken und dem Nutzen digitaler Medien für Bewegung und Gesundheit (Wagner & Wulff, 2020) sowie nach der Funktion von Vorbildern für den Kinder- und Jugendsport (Wicker, 2020) erstmalig Berücksichtigung.

Der im Jahr 2020 publizierte Berichtsband betont insgesamt – auch unter dem Eindruck der COVID-19-Pandemie – die weiter zunehmende Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Gesundheit von Kindern (vgl. Joisten, 2020). Neben dem Verweis auf den Gesundheitsnutzen von Bewegungs- und Sportaktivitäten kommen unter anderem die Beziehungen zwischen Bewegungs- und Ernährungsverhalten, die wechselseitige Abhängigkeit von Inaktivität und Übergewicht sowie die Gesundheitsgefährdungen in bestimmten Sportarten zur Sprache. Die Herausgeber*innen diagnostizieren im Übrigen eine Verschiebung des Leistungsgedankens in den verschiedenen Settings des Kinder- und Jugendsports (vgl. Breuer et al., 2020b, S. 11). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Umstands, dass eine Mehrheit der Heranwachsenden sich in seiner Freizeit gemäß der WHO-Guidelines zu wenig bewegt, fordern die Herausgeber*innen schließlich, das Konstrukt der »Physical Literacy« zukünftig als zentralen Orientierungspunkt für den Sportunterricht in Deutschland zu verwenden.

> »Physical Literacy stellt einen ganzheitlichen Ansatz der (kindgerechten) Bewegungsförderung dar, in dem neben Partizipation, motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Motivation und Selbstwirksamkeit zusammengefasst werden.« (Breuer et al., 2020b, S. 14-15)

Das argumentativ eher schwach unterfütterte Plädoyer für die »Physical Literacy« (vgl. Joisten, 2020, S. 91-93) als leitendes Prinzip des Sportunterrichts kann auch deshalb kaum überzeugen, weil keine Bezüge zu sportdidaktischen Konzepten oder zu den Lehrplänen bzw. Fachanforderungen hergestellt werden.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Themenfelder frühe Kindheit, Gesundheit und Inklusion/Teilhabe in den Kinder- und Jugendsportberichten wiederkehrend behandelt werden, was für den Grundschulsport nicht in vergleichbarer Weise zutrifft.

Frühe Kindheit als Thema der Sportpädagogik

Die Bildungsprozesse im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit sowie die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in diesen Lebensabschnitten sind von der Sportpädagogik in Deutschland – von einzelnen Wegbereiter*innen wie Renate Zimmer (2008) abgesehen – lange eher vernachlässigt worden. Seit einigen Jahren ist allerdings das sportpädagogische Interesse an Fragestellungen aus dem Bereich der frühen Kindheit wahrnehmbar angestiegen (vgl. Erhorn et al., 2020; Fischer et al., 2016; Hunger & Zimmer, 2014; Schwarz, 2014; Zimmer & Hunger, 2016). Nur am Rande sei angemerkt, dass sich auch die Kindheits- bzw. Frühpädagogik verstärkt mit dem Themenfeld Bewegung beschäftigt (vgl. u.a. Voss, 2019).

Mitverantwortlich für diese Entwicklung sind sicherlich zahlreiche Faktoren, von denen einige kurz andiskutiert werden sollen.

Grundsätzlich spielen in diesem Zusammenhang die gewachsene gesellschaftliche Anerkennung der frühkindlichen Bildung und die damit einhergehenden politischen Aufwertungsbemühungen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Betonung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen betrifft nicht zuletzt die Bewegungsförderung, von der inzwischen erwartet wird, dass sie einen positiven Beitrag zur gesamten Entwicklung sowie zur Körper- und Bewegungssozialisation leistet. Das Thema Bewegung ist daher folgerichtig in den Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bzw. in den Bildungs- und Orientierungsplänen aller Bundesländer verankert. Damit stellt sich für die Sportpädagogik die Frage, wie solche bereichsspezifischen Lernprozesse im sogenannten Vorschulalter zu gestalten sind.

Der weiter wachsende Fachkräftebedarf, die Akademisierung und Professionalisierung des (Leitungs-)Personals lassen sich in gewisser Hinsicht als Teilaspekte des zuvor skizzierten Prozesses begreifen und haben zur Implementierung von zahlreichen kindheits- bzw. frühpädagogischer Bachelor-Studiengängen sowie einzelner berufsbegleitender Master-Studiengänge geführt, in deren Modulkatalogen Bewegung, Spiel, motorische Entwicklung und kindgerechte Bewegungsförderung zumeist mehr oder weniger abgebildet werden.

Daneben können ebenfalls inhaltliche Gründe für die vermehrte sportpädagogische Hinwendung zu Fragestellungen aus dem Bereich der frühen Kindheit ins Feld geführt werden. Mit Blick auf den Bildungsauftrag stellt sich zunächst die (sport-)pädagogische Frage nach der besonderen Bedeutsamkeit von Bewegung und Spiel in dieser frühen Lebensphase. Und wenn Bewegung sich als Medium und Motor der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung beschreiben lässt, geht es auch darum, den Stellenwert von Bewegung für andere Entwicklungsbereiche und das bereichsspezifische Lernen in der Kindertagesstätte zu rekonstruieren (vgl. u.a. Erhorn et al., 2020; Fischer et al., 2016). Damit einhergehend geraten sowohl die besonderen Potenziale und Limitierungen verschiedener Kindertageseinrichtungstypen (z.B. Bewegungs-, Wald- und Regelkindergarten) für die Bewegungsförderung als auch die Chancen und Grenzen von Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – gerade in der Übergangsphase – in den Blick (vgl. u.a. Schwarz, 2017).

Studien zum Gesundheitsstatus und den Bewegungsaktivitäten in dieser Lebensphase signalisieren weiterhin Handlungsbedarf zur Förderung von Bewegungsaktivitäten, da aktuell schon mehr als die Hälfte der 3- bis 6-jährigen Kinder in Deutschland die WHO-Aktivitätsrichtlinien nicht erfüllt (vgl. Finger et al., 2018, S. 26; Schwier, 2020a). Da die Kindertageseinrichtungen den größten Teil der Klein- und Vorschulkinder erreichen, könnten sie innerhalb gewisser Grenzen kompensatorisch wirken und über ein Arrangement von vielfältigen Bewegungs-

aktivitäten das individuelle Erreichen der WHO-Guidelines unterstützen, zum allgemeinen gesundheitlichen Wohlbefinden sowie zur Festigung konstitutioneller (z.B. Fitness) und psychosozialer (z.B. Teilhabe, Selbstvertrauen) Schutzfaktoren beitragen. Neben einer angemessenen Gestaltung der (Bewegungs-)Räume in der Kita und der Fortbildung der Fachkräfte setzt dies allerdings die Ausarbeitung und Implementierung entsprechender sportpädagogischer Ansätze voraus, in deren Rahmen »Forschung und praktische Reformarbeit einen wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen« (Klafki, 1985, S. 137). Durchaus in diesem Sinne geht es ferner um die Entwicklung und Evaluation sportpädagogischer Projekte und Programme zur Steigerung von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in frühkindlichen Bildungseinrichtungen (vgl. u.a. Seyda et al., 2020).

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine eigenständige Sportpädagogik der frühen Kindheit noch auf sich warten lässt und originäre sportdidaktische Konzeptionen für das Kleinkind- bzw. Vorschulalter – im Unterschied zu psychomotorischen Leitideen und Argumentationsfiguren (vgl. Zimmer, 2014) – gegenwärtig allenfalls in ersten Grundzügen vorliegen. Neben sport- und kindheitspädagogischen Vorschlägen zu den Bedeutungsfeldern der Bewegung (vgl. Bahr et al., 2012), zur inhaltlichen Ausgestaltung des Bildungsbereichs, zu den Formen der Bewegungserziehung und zur Bewegungsförderung kann hier gerade auch auf Beiträge zum Themenfeld Inklusion verwiesen werden.

Grundschulsport und Sportpädagogik

Die Behauptung, dass der Grundschulsport in der sportpädagogischen Diskussion eher ein Schattendasein führt, wäre sicherlich übertrieben, da zu einzelnen Teilbereichen (z.B. Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag, Bewegte Schule) inzwischen zahlreiche fachdidaktische Beiträge sowie empirische Forschungsergebnisse vorliegen und die Bandbreite der entsprechenden Erkenntnisse durchaus bemerkenswert ist (vgl. Neuber, 2010; Neumann & Balz, 2020). Der Sportunterricht und der außerunterrichtliche Schulsport in der Primarstufe scheinen des Weiteren vor allem dann Aufmerksamkeitsgewinne in der Scientific Community zu erzielen, wenn die sportpädagogische Kindheitsforschung Konjunktur hat, wie dies beispielweise in der zweiten Hälfte der 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre der Fall gewesen ist (vgl. Heim, 2008; Köppe & Schwier, 2003; Schmidt, 2002).

Die Vielfalt sportdidaktischer Perspektiven begünstigt im Sportunterricht der Grundschule zudem eine gewachsene Heterogenität von fachspezifischen Anforderungen, Zielsetzungen und Inhaltsentscheidungen, die sich jeweils an verschiedenen Punkten auf einem Kontinuum zwischen sportorientiert und »entsportlicht« bzw. zwischen einer auf die Sachaneignung gerichteten und einer subjektbezogenen Orientierung (vgl. Köppe, 2003, S. 68) verorten lassen. Neuber (2020,

S. 45-46) unterscheidet in diesem Zusammenhang – eher skizzenhaft – zwischen einem psychomotorischen, einem ästhetischen, einem sozialökologischen und einem sportorientierten Ansatz.

> »Auch der Auftrag der Schule wird in den ausgewählten Konzepten unterschiedlich gesehen. Während psychomotorische und ästhetische Ansätze die Entwicklung des Kindes betonen, beziehen sozial-ökologische und sportorientierte Ansätze auch die Erschließung kultureller Praxen mit ein.« (Neuber, 2020, S. 46)

Ein wiederkehrender Gegenstand sportdidaktischer Betrachtungen sind daher die Beziehungen zwischen den außerschulischen und schulischen Bewegungspraxen von Kindern, wobei die bewegungs- und sportkulturellen Praxen oft als »Ausgangs- und Zielpunkt« (Erhorn, 2012, S. 37) der Lernprozesse im Grundschulsport begriffen werden.

Der in der deutschsprachigen Sportpädagogik weitverbreitete Konsens über den »Doppelauftrag« des erziehenden Sportunterrichts kann ferner nicht darüber hinwegtäuschen, dass für den Grundschulsport bis heute ein stufenbezogenes fachdidaktisches Leitkonzept fehlt, weshalb das Postulat von Kastrup et al. (2010) nach über zehn Jahren noch immer aktuell ist:

> »Zu fordern ist daher die Entwicklung von alters- und schulstufenspezifischen, unterrichtsbezogenen Teilkonzeptionen, z.B. zum sozialen Lernen, zur Leistungsmotivationsförderung oder zum Erwerb von Kompetenzen in bestimmten Inhaltsbereichen oder zum Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen in Bezug auf einzelne Inhaltsbereiche.« (Kastrup et al., 2010, S. 340)

Solche Teilkonzeptionen müssten dann in einem weiteren Schritt zu einem theoriegeleiteten stufenbezogenen Gesamtkonzept zusammengefügt werden.

Mit der Implementierung von kompetenzorientierten Lehrplänen und Fachanforderungen für die Primarstufe wächst weiterhin der Bedarf an einer für die Sportlehrkräfte handhabbaren Aufgabensystematik zur Förderung der bewegungs- und sportkulturelleren Kompetenz. In diesem Zusammenhang hat Neumann (2014, S. 175-176) aus pragmatischen Gründen vorgeschlagen, den hohen Anspruch sogenannter »Kompetenztestaufgaben« zu reduzieren und sich beim Versuch einer Erhebung des Lern- und Leistungsstands im Grundschulsport verstärkt auf eher praxistaugliche »Aufgaben mit diagnostischer Funktion« zu konzentrieren. Die Entwicklung einer für die heterogene Schülerschaft nützlichen und für ihren individuellen Lernprozess fruchtbaren Aufgabenkultur steht allerdings in den meisten Bundesländern wohl noch aus.

Mit der Kompetenzorientierung im (Grund-)Schulsport nimmt – auch in den Lehrplänen – der Stellenwert »reflektierter Praxis« (Serve-Pandrick, 2013) zu und reflektierter Sportunterricht wird vermehrt in der Primarstufe zum Thema. Einzelne empirische Fallstudien von Greve (2013), Lüsebrink (2020) und Wolters und

Lüsebrink (2019) untersuchen so beispielsweise die Einbettung von Reflexionsphasen in die sportunterrichtliche Inszenierung sowie deren Relevanz für fachliche Bildungsmomente.

Neben Publikationen zur qualitativen Unterrichtsforschung, der die zuvor genannten Studien und weitere Fallanalysen zum Grundschulsport (vgl. u.a. Erhorn, 2016) zuzurechnen sind, finden sich in den letzten Jahren auch Beiträge zur Schüler*innenforschung. An dieser Stelle seien nur zwei Beispiele kurz genannt: Im Rahmen eines an drei Standorten durchgeführten Forschungsprojekts versuchen Balz et al. (2017) zu rekonstruieren, wie Kinder im Verlauf der Grundschulzeit das Spielen und das Spielenlernen im Kontext des Sportunterrichts erleben. Reimann-Pöhlsen (2017) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Spielen im Grundschulsport und diskutiert facettenreich das Niederlagenerleben von Schüler*innen, wobei sie konsequent den Ansatz der Grounded Theory anwendet und auf der Grundlage der ermittelten Kernkategorie ein Modell entfaltet, dass innerhalb gewisser Grenzen Problemlösungs- und Bewältigungsprozesse beim Niederlagenerleben stimulieren kann.

Stellvertretend für die Forschung zu den Sportlehrer*innen steht hier die Interviewstudie von Ruin (2017) zu den Körperbildern von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Diskussion um den inklusiven Schulsport. Unerwartet ist dabei sicherlich, dass nur wenige der befragten Grundschullehrkräfte ein »subjektivierendes« Körperbild aufweisen, während der Anteil mit einem »ambivalenten« Körperbild hoch ist, was unter Umständen mit der großen Anzahl an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften zusammenhängen könnte (vgl. Ruin, 2017, S. 230). Die Rolle von Sportlehrer*innen im inklusiven Sportunterricht thematisiert ferner eine Studie von Furrer et al. (2021), deren Befunde nahelegen, dass die (positive) Einstellung der Lehrkraft für die sozialen Interaktionen im Sportunterricht kaum bedeutsam ist, was vor allem mit fachspezifischen Aspekten in Verbindung stehen kann.

Die bislang eher vereinzelten sportpädagogischen Beiträge zum digitalen Lernen im Grundschulsport können schließlich dem Bereich der Schulsportentwicklungsforschung zugeordnet werden. Exemplarisch soll hier auf den Beitrag von Thumel et al. (2020) verwiesen werden, der am Beispiel eines explorativen Projekts die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von digitalen Medien im Grundschulsport sowie mögliche Beiträge solcher sportunterrichtlichen Inszenierungen zur Medienbildung analysiert.

Festzuhalten bleibt abschließend, dass in allen vier von Bräutigam (2008) beschriebenen Bereichen (Unterrichtsforschung, Schulsportentwicklungsforschung, Lehrer*innen- und Schüler*innenforschung) mit Blick auf den Grundschulsport erheblicher weiterer Forschungsbedarf besteht.

Bewegung und Gesundheit

Bewegung, Spiel und Sport sind im Kindesalter nicht nur ein mehr oder weniger selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt, sondern bilden in gewisser Hinsicht das »Fundament« (Joisten, 2020) einer gesunden Entwicklung von Heranwachsenden. Es gilt inzwischen als gesichert, dass die Kindheit für die Anbahnung gesundheitsfördernder Einstellungen und einer bewegten Lebensweise einen besonders geeigneten Abschnitt des Lebenslaufs bildet (vgl. Kuntz et al., 2018, S. 45). Bewegungs- und Sportaktivitäten können also den Verlauf der gesamten Entwicklung und die gesundheitsbezogene Lebensqualität im Kindesalter – im Sinne einer »frühen Weichenstellung« (Lampert, 2010) – nachhaltig unterstützen. Im Umkehrschluss gilt, das körperliche Inaktivität mit nicht unerheblichen Risiken verbunden ist, auch wenn die etwaigen negativen gesundheitlichen Folgen sich noch nicht in dieser Lebensphase auswirken.

Generell bestätigen mehrere Studien im deutschsprachigen Raum – darunter das Motorik-Modul der KiGGS-Erhebungen – unter Berücksichtigung der Faktoren Dauer, Häufigkeit und Intensität – einen substanziellen Zusammenhang zwischen der körperlichen Aktivität und ihrer motorischen Leistungsfähigkeit (vgl. Bös et al., 2008). Die vorliegenden Befunde stimmen im Übrigen darin überein, dass nur eine Minderheit der Kinder im Grundschulalter täglich in ausreichendem Maße körperlich aktiv ist (vgl. Demetriou et al., 2019, S. 118; Mutz, 2020, S. 40; Sygusch et al., 2008). Wie nicht zuletzt die Welle 2-Erhebung der KiGGS-Studie zeigen konnte, erfüllen mit steigendem Lebensalter zudem immer weniger Mädchen und Jungen in Deutschland die WHO-Aktivitätsempfehlung, die für diese Altersgruppe 60 Minuten moderate körperliche Aktivität pro Tag als Minimum vorsieht. Beispiele für einen moderaten Intensitätsbereich sind lockere Bewegungsspiele im Freien, zügiges Spazierengehen oder normales Fahrradfahren.

Während die Prävalenz von mindestens sechzig Minuten täglicher körperlicher Aktivität im Vorschulalter noch deutlich über 40 % liegt, erreichen bei den 7-10-Jährigen nach Finger et al. (2018, S. 26) lediglich 22.8 % Prozent der Mädchen und 30 % der Jungen die wünschenswerte tägliche Bewegungszeit. Diese Werte gehen dann im Verlauf des Jugendalters noch einmal drastisch zurück. Dabei geht ein niedriger sozioökonomischer Status mit einem höheren Anteil der Kinder und Jugendlichen einher, die eine geringe körperliche Aktivität aufweisen (vgl. Lampert et al., 2019, 24-25).

> »Dass mehr als drei Viertel der Mädchen und zwei Drittel der Jungen in Deutschland die WHO-Bewegungsempfehlung verfehlen, weist auf ein weiterhin sehr hohes Potential für die Bewegungsförderung hin.« (Finger et al., 2018, S. 28)

Die zuvor zitierte Aussage gewinnt noch zusätzlich an Tragweite, wenn man berücksichtigt, dass andere wissenschaftlichen Publikationen zum Teil nicht uner-

heblich über die in den WHO-Guidelines festgelegten täglichen Bewegungszeiten hinausgehen. Nach den Nationalen Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung (Rütten & Pfeifer, 2016) gilt so für das Grundschulalter (6-11 Jahre), dass die Kinder vermeidbare Sitzzeiten reduzieren und täglich mindestens 90 Minuten mit moderater bis hoher Intensität körperlich aktiv sein sollten. »60 Minuten davon können durch Alltagsaktivitäten, wie z.B. mindestens 12000 Schritte/Tag, absolviert werden« (Rütten & Pfeifer, 2016, S. 25). Einen solchen Bewegungsumfang, der einen hohen gesundheitlichen Nutzen verspricht, erreichen sicherlich noch deutlich weniger Mädchen und Jungen. Unabhängig vom den verschiedenen Aktivitätsempfehlungen besteht ein dringender Handlungsbedarf für bewegungsorientierte Angebote und Maßnahmen in allen für Kinder und Jugendlichen relevanten gesellschaftlichen Kontexten.

Eine Aufgabe der Grundschule besteht vor diesem Hintergrund darin, dem in dem Zeitraum nach dem Schuleintritt beobachtbaren Rückgang von körperlicher Aktivität entgegenzuwirken. Neben einer Implementierung von verschiedenen Elementen einer bewegten Schule (vgl. Pühse, 2003; Müller & Dinter, 2020), dem Ausbau des außerunterrichtlichen Schulsports sowie dem vermehrten Sich-Bewegen im Freien und dem Aufsuchen außerschulischer Lernorte könnte eine Erhöhung des Anteils der effektiven Bewegungszeit im Sportunterricht hilfreich sein (vgl. Hoffmann, 2011). Gesundheit als pädagogische Perspektive eines erziehenden Sportunterrichts impliziert schon in der Grundschule die Anbahnung von bewegungsbezogenem Gesundheitsverhalten und -bewusstsein (vgl. Kurz, 2004, S. 64). Inzwischen liegen diverse fachdidaktische Publikationen zur Gesundheitsförderung im Schulsport vor (vgl. u.a. Balz et al., 2016), deren Schwerpunkt zumeist aber nicht auf dem Grundschulsport liegt. Darüber hinaus bleibt zu berücksichtigen, dass Gesundheit nur eine von mehreren Perspektiven des Sportunterrichts in der Grundschule sein kann.

Die Bewegungszeiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollten quantitativ ausgeweitet und die Bewegungsförderung qualitativ (z.B. durch Fort- und Weiterbildungen sowie den Abbau des Lehrkräftemangel im Fach Sport in der Primarstufe) weiter verbessert werden. Die Forderung nach Einführung einer täglichen Sportstunde in der Grundschule, die zumindest bei einem Teil der Schüler*innen die physische Fitness verbessern und weitere präventive Effekte erzielen könnte, ist nach wie vor aktuell (vgl. Thiele & Seyda, 2011, 2020). Neben einer bewegungsfreundlichen Schulumwelt und der Möglichkeit zur Nutzung von schulischen Räumen in der Freizeit (Sporthallen, Schulhöfe) wäre nach Rütten und Pfeifer (2016, S. 78) ferner der »bewegungsaktive Transport« der Kinder zur Schule von gesundheitlichem Nutzen. Ein Bedarf an präventiv ausgerichteten Maßnahmen zur Förderung des Sich-Bewegens und Sportreibens von Kindern besteht ebenfalls im Freizeitbereich (z.B. niederschwellige Angebote von Sportvereinen sowie Trägern der offenen Kinder- und Jugendarbeit). Mit Blick auf informelle Spiel- und

Bewegungspraktiken von Kindern und Jugendlichen wäre schließlich die Schaffung multifunktionaler und zum Teil auch »unfertiger« Bewegungsräume zu nennen, die auch als Teil öffentlicher Park- und Grünanlagen angelegt werden könnten (vgl. Schwier, 2020b, S. 33).

Diversität, Inklusion und Teilhabe

Bewegung, Spiel und Sport besitzen für einen großen Teil der Kinder eine hohe Attraktivität, wobei nicht alle Heranwachsenden in gleichem Maße Zugang zu den verschiedenen organisierten und informellen Settings im Feld der Sport- und Bewegungskultur finden. Mitverantwortlich für ungleiche Zugangschancen sind – neben fehlendem Interesse – nicht zuletzt unterschiedliche Barrieren und Exklusionsmechanismen, die in der Regel mit Dimensionen sozialer Ungleichheit verbunden sind und die schon in die Sportsozialisation im Kindesalter hineinwirken (vgl. Mutz & Albrecht, 2017). Studien haben so beispielsweise wiederkehrend nachgezeichnet, dass das Bildungsniveau der Heranwachsenden, die soziale Lage und das Haushaltseinkommen der Familien wichtige Einflussgrößen für die Mitgliedschaft in einem Sportverein sind. Teilhabe oder Nicht-Teilhabe am Sport resultieren zudem aus dem Zusammenspiel verschiedener Ungleichheitsfaktoren: Ein größeres finanzielles und kulturelles Kapital der Familie erhöht so bei Mädchen mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit der Mitgliedschaft in einem Sportverein, während ein Mangel an diesen Kapitalsorten bei Jungen mit Migrationshintergrund keine exkludierenden Wirkungen hat (vgl. Borggrefe & Cachay, 2018. S. 254). Insgesamt stellen Sportvereine in Deutschland nach Nobis und El-Kayed (2019, S. 22) noch immer tendenziell exklusive Settings dar, während der außerunterrichtliche Schulsport und der kommerzielle Sport eher als niederschwellig wahrgenommene Angebote bereithalten, bei denen Bildungsniveau, Geschlecht und Migrationshintergrund keine exkludierenden Faktoren sind.

Die ungleichen Teilhabechancen an Bewegung, Spiel und Sport konfrontieren nicht erst seit heute die Kindertageseinrichtungen, den Grundschulsport sowie den non-formalen Kindersport mit weitreichenden pädagogischen Herausforderungen, die seit mehr als einem Jahrzehnt vorwiegend mit den Stichworten Diversität und Inklusion verbunden werden. In diesem Zusammenhang weisen die Begriffe Inklusion und Diversität/Vielfalt – verstanden als Debatte um die Differenzierung einer Gesellschaft entlang der Aspekte Geschlecht, Behinderung, Alter, ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung und Identität (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 5-12) – eine erhebliche Schnittmenge auf. Inklusion erkennt die Heterogenität und Mehrfachzugehörigkeiten der Subjekte an, zielt auf chancengleiche gesellschaftliche Partizipation aller Menschen und beschreibt in diesem Sinne einen mehr oder

weniger radikalen gesellschaftlichen Transformationsprozess, der gerade auch den Bildungsbereich und das Sportsystem betrifft.

Eine zumindest implizite Verknüpfung von Inklusion und Diversität lässt sich im Übrigen ebenfalls in den einschlägigen sportpädagogischen Publikationen erkennen, die wiederkehrend die Potentiale heterogener Lerngruppen hervorkehren, die Notwendigkeit wechselseitiger Wertschätzung betonen und die Vielfalt der Kinder als günstigen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse im Medium der Bewegung beschreiben (vgl. u.a. Giese & Weigelt, 2015; Meier & Ruin, 2015). Verschiedentlich ist allerdings darauf hingewiesen worden, dass die Ausbildung und die Einstellungen von Sportlehrkräften die flächendeckende Etablierung eines inklusiven Schulsports zum Teil erschweren könnte. Als ein weiteres und aus ihrer Sicht schwerwiegendes Inklusionshemmnis identifizieren Giese und Sauerbier (2018) implizite Körpernormen, normative Vorstellungen von Bewegungsfähigkeit und sportpädagogische Denkfiguren mit Exklusionspotential für Menschen mit (Körper-)Behinderungen. Damit stellt sich zugleich die Frage, ob ein diversitätssensibler Umgang im Grundschulsport die Entfaltung einer eigenständigen inklusiven Sportpädagogik bzw. -didaktik notwendig macht (vgl. Giese, 2016).

Die aktuellen Ansätze und Konzepte zum inklusiven Sportunterricht bzw. einer inklusiven Sportpädagogik sind allerdings nicht nur sehr facettenreich, sondern problematisieren lediglich in Ausnahmefällen die Wirkungen und Nebenwirkungen des gegliederten Schulsystems sowie die Dauer der Grundschulzeit in Deutschland (im Sinne eines längeren gemeinsamen Lernens bis nach dem 6. Schuljahr). Mit der nicht selten anzutreffenden Zentrierung auf das Subjekt und die Subjektivierungsprozesse tritt zudem die Frage in den Hintergrund, ob und inwieweit eine Verwirklichung des Menschenrechtsprojekts und der Abbau von Chancenungleichheiten im Bildungssystem ohne nachhaltige Veränderungen des vorgefundenen Schulwesens machbar sind. Da kann es letztendlich kaum überraschen, wenn der Umgang mit Vielfalt und Differenzen in Kindertageseinrichtungen wohl weitaus stärker zur alltäglichen Praxis gehört als in Grundschulen, die wahrscheinlich wiederum inklusiver ausgerichtet sind als die Mehrzahl der Gymnasien.

Abschließend bleibt anzumerken, dass im sportdidaktischen Diskurs zumeist ein auf die Kategorie Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis anzutreffen ist (vgl. Tiemann, 2015, S. 303), während zum Beispiel auf die Kategorien ethnische Herkunft, soziale Benachteiligung, Geschlechtsidentitäten und (Hoch-)Begabung weitaus seltener Bezug genommen wird.

Literatur

Bahr, S., Kallinich, K., Beudels, W., Fischer, K., Hölter, G., Jasmund, C., Krus, A., & Kuhlenkamp, S. (2012). Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. *Motorik, 35*(3), 98-109.

Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 5*(1), 45-66.

Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V., & Mergenkuhl, T. (Hg.) (2016). *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Meyer & Meyer.

Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-107). Hofmann.

Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A., & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 137-157). Hofmann.

Borggrefe, C. & Cachay, K. (2018). The social selectivity of certain sports with regard to German migrants theoretical reflections using handball as an example. *European Journal for Sport and Society, 13*(3), 250-267.

Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung: Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hg.), *Schulsportforschung* (S. 14-50). Meyer & Meyer.

Breuer, C., Joisten, C., & Schmidt, W. (Hg.) (2020a). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.

Breuer, C., Joisten, C., & Schmidt, W. (2020b). Einleitungen, Kernaussagen und Handlungsempfehlungen. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 8-19). Hofmann.

Demetriou, Y., Bucksch, J., Hebestreit, A., Schlund, A., Niessner, C., Schmidt, S., Finger, J. D., Mutz, M., Völker, K., Vogt, L., Woll, A., & Reimers, A. K. (2019), Germany´s 2018 report card on physical activity for children and youth. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *49*(2), 113-126.

Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern*. transcript.

Erhorn, J. (2016). Sportunterricht beobachten. *Grundschulzeitschrift, 30*(2), 51-54.

Erhorn, J., Schwier, J., & Brandes, B. (Hg.) (2020). *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit*. transcript.

Finger, J. D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C., & Mensink, G. B. M (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus der KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring, 3*(1), 24-31.

Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A., & Kuhlenkamp, S. (Hg.) (2016), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Springer VS.

Furrer, V., Mumenthaler, F., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2021). Zum Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrkräfte zu inklusivem Sportunterricht und sozialer Interaktionen von Kindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00108-9.

Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2008). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 193-208). Hofmann.

Giese, M. (2016). Inklusive Fachdidaktik Sport – Eine Candide im Spiegel der Disability Studies. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4*(2), 84-101.

Giese, M., & Weigelt, L. (Hg.) (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. Meyer & Meyer.

Giese, M., & Sauerbier, E. (2018). Scheitern an der Norm? Ableistische und autoethnographische Reflexionen zum sportpädagogischen Umgang mit Körperbehinderungen. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87*(4), 276-288.

Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel*. Logos.

Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 21-42). Hofmann.

Hoffmann, A. (2011). Bewegungszeit als Qualitätskriterium des Sportunterrichts. *Spectrum der Sportwissenschaften, 23*(1), 25-51.

Hunger, I., & Zimmer, R. (Hg.) (2014). *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Hofmann.

Joisten, C. (2020). Bewegung als Fundament einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 78-98). Hofmann.

Kastrup, V., Wegener, M., & Kleindienst-Cachay, C. (2010). Sportunterricht in der Grundschule – Auf dem Weg zu einem stufenbezogenen Konzept? *Sportunterricht, 59*(11), 334-341.

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.

Köppe, G. (2003). Zur Vielfalt der sportpädagogischen Perspektiven oder: Woran soll sich Schulsport in der Grundschule orientieren? In G. Köppe & J. Schwier (Hg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 63-75). Schneider.

Köppe, G., & Schwier, J. (Hg.) (2003). *Handbuch Grundschulsport*. Schneider.

Kuntz, B., Waldhauer, J., Zeiher, J., Finger, J. D., & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisses aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring, 3*(2), 45-62.

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57-70). Hofmann.

Lampert, T. (2010). Frühe Weichenstellung. Zur Bedeutung der Kindheit und Jugend für die Gesundheit im späteren Leben. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 53*(5), 486-497.

Lampert, T., Hoebel, J., Kuntz, B., Finger, J. D., Hölling, H., Lange, M., Mauz, E., Mensink, G., Poethko-Müller, C., Schienkiewitz, A., Starker, A., Zeiher, J., & Kurth, B.-M. (2019). Gesundheitliche Ungleichheiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Zeitliche Entwicklungen und Trends der KiGGS-Studie. *Journal of Health Monitoring, 4*(1), 16-39.

Lüsebrink, I. (2020). Fachliche Bildungsmomente im Sportunterricht. *Sportunterricht, 69*(12), 537-542.

Meier, S., & Ruin, S. (Hg.) (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance des Schulsports*. Logos.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2020). *Fachanforderungen Sport Primarstufe/Grundschule*. Schmidt & Klaunig.

Müller, C., & Dinter, A. (2020). *Bewegte Schule für alle*. Academia.

Mutz, M. (2020). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein Update des Forschungsstands. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 39-50). Hofmann.

Mutz, M., & Albrecht, P. (2017). Parent´s Social Status and Children‘s Daily Physical Activity: The Role of Familial Socialization and Support. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 3026-3035.

Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In N. Fessler & A. Hummel, & G. Stibbe (Hg.), *Handbuch Schulsport* (S. 276-289). Hofmann.

Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer VS.

Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht, 63*(6), 174-180.

Neumann, P., & Balz, E. (Hg.) (2020). *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen*. Meyer & Meyer.

Nobis, T., & El-Kayed, N. (2019). Social inequality and sport in Germany – a multidimensional und intersectional perspective. *European Journal for Sport and Society, 16*(1), 5-26.

Pühse, U. (2003). Bewegte Schule. In G. Köppe & J. Schwier (Hg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 149-170). Schneider.

Reimann-Pöhlsen, I. (2017). *Niederlagen im Sportunterricht. Bewältigungsstrategien von Grundschulkindern*. transcript.

Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research, 47*(3), 221-231.

Rütten, A., & Pfeifer, K. (Hg.) (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. FAU.

Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt/Diversität*. transcript.

Schmidt W. (2002). *Sportpädagogik des Kindesalters*. Czwalina.

Schmidt, W. (Hg.) (2008). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit*. Hofmann.

Schmidt, W. (2008). Sozialstrukturelle Ungleichheiten in Gesundheit und Bildung – Chancen des Sports. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 43-61). Hofmann.

Schmidt, W. (Hg.) (2015). *Dritter Deutscher Kinder und Jugendsportbericht*. Hofmann.

Schmidt, W., Hartmann-Tews, I., & Brettschneider, W.-D. (Hg.) (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.

Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. Reinhardt.

Schwarz, R. (2017). *Bewegung und Bildung im Kindergarten – Die BeBi-Studie*. Hofmann.

Schwier, J. (2020a). Bewegung als Medium und Motor der Gesundheitsförderung in der frühen Kindheit. In J. Erhorn, J. Schwier, & B. Brandes (Hg.), *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit* (S. 39-58). transcript.

Schwier, J. (2020b). Entwicklungstendenzen des informellen Jugendsports. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 8*(2), 22-38.

Seyda, M., Egerer, M., Hendricks, C., & Langer, A. (2020). »Kindergarten in Bewegung« In J. Erhorn, J. Schwier, & B. Brandes (Hg.), *Bewegung -Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit* (S. 185-200). transcript.

Sygusch, R., Tittlbach, S., Brehm, W., Opper, E., Lampert, T., & Bös, A. (2008). Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Gesundheit von Kindern. In W. Schmidt. (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 159-176). Hofmann.

Thiele, J. & Seyda, M. (Hg.) (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse.* Meyer & Meyer.

Thiele, J. & Seyda, M. (2020). Die Idee einer »Täglichen Sportstunde« an Grundschulen. In Neumann, P. & Balz, E. (Hg.). *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 323-334). Meyer & Meyer.

Thumel, M., Schwedler-Diesener, A., Greve, S., Süßenbach, J., Jastrow, F., & Krieger, C. (2020). Inszenierungsmöglichkeiten eines mediengestützten Sportunterrichts. *ZeitschriftMedienPädagogik, 17*, Jahrbuch Medienpädagogik, 401-426.

Tiemann, T. (2015). Inklusion. In W. Schmidt (Hg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 297-316). Hofmann.

Voss, A. (Hg.) (2019). *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik*. Kohlhammer.

Wagner, P., & Wulff, H. (2020). Digitalisierung und körperliche Aktivität – Risiken und Nutzen digitaler Medien für Bewegung und Gesundheit. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 64-75). Hofmann.

Wicker, P. (2020). Vorbilder für den Kinder- und Jugendsport. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 327-348). Hofmann.

Woll, A., Jekauc, D., Mees, F., & Bös, K. (2008). Sportengagements und sportmotorische Aktivität von Kindern. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 177-191). Hofmann.

Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2019). Themenkonstruktion und Reflexion – Fallstudien zur Bedeutung der Themenkonstitution für einen reflektierten Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 7*(1), 31-48.

Zimmer, R. (2008). Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 211-236). Hofmann.

Zimmer, R. (2014). Bewegungserziehung. In R. Brandes-Chyrek, C. Röhner, & H. Sünker (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 681-690). Barbara Budrich.

Zimmer, R. & Hunger, I. (Hg.) (2016). *Bewegung in der frühkindlichen Bildung*. Czwalina.

Verschulung oder Entschulung des Sports?[1]
Zur schulpädagogischen Maxime des Lebensweltbezugs und ihrer Bedeutung für den Schulsport

Torsten Eckermann

Einleitung

»Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir« – so lautet der vielfach rezipierte pädagogische Allgemeinplatz, der seit dem Bestehen der Institution Schule immer wieder in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur sowie im öffentlichen Diskurs zu vernehmen ist (vgl. u.a. Eckermann & Meier, 2019; Heursen, 1996; Reichenbach, 2013). Eigentümlich wie bezeichnend ist dabei, dass die ursprüngliche Version des römischen Philosophen Seneca (»Für die Schule, nicht für das Leben lernen wir«) durch die Pädagogik eine Umkehrung erfahren hat (vgl. Haag, 2017). Damit konnte sich aus der Kritik Senecas eine zentrale didaktische Leitmaxime entwickeln und etablieren, an der sich das pädagogische Handeln auszurichten habe.

Die lange Tradierung des pädagogischen Anspruchs, an die Lebenswelt(en) der Schüler:innen anzuknüpfen, wird offenkundig bei Betrachtung des Curriculums: Fächerübergreifend hat der Lebensweltbezug Eingang in die aktuellen Lehrpläne und Bildungsstandards gefunden, sodass sich der Eindruck gewinnen lässt, dass Schule und Unterricht ohne einen erkennbaren Bezug zur Lebenswelt ihrer Schüler:innen kaum denkbar erscheinen. Auch der Sportunterricht stellt dabei keine Ausnahme dar: So wird auch mit Blick auf den Schulsport der Anspruch formuliert, an die außerschulisch geprägten Bewegungspraxen der Schüler:innen anzuknüpfen (vgl. u.a. Zander, 2017) – obwohl dieser Anspruch, wie Erhorn, (2012, zit.n. Schierz, 1993, S. 168f.) anhand folgender Szene eindrucksvoll demonstrieren kann, bisweilen unterminiert wird:

1 Der Autor ist in der Erziehungswissenschaft/(Grund-)Schulpädagogik beheimatet, weswegen er gleichsam von der Seitenlinie auf den sportpädagogischen und -didaktischen Diskurs blickt. Die nachfolgenden Ausführungen sind somit erziehungswissenschaftlich grundiert und mit Beispielen aus dem Bereich des (Schul-)Sports illustriert.

»Nicht weit entfernt von einer Grundschule in Altona trifft sich regelmäßig eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen in einer Fußgängerzone. Ihr Bewegungsgerät ist ein Skateboard. Mit lässigen und eleganten, geradezu mühelosen, beiläufigen Bewegungen vollziehen sie auf und mit ihrem Skateboard artistische Kunststücke, eine Show, die meine Bewunderung hervorruft [...]. Die Zusammensetzung der Gruppe ist spontan. Sie kommen zu verschiedenen Zeiten zusammen, lösen sich auf, gruppieren sich um. Ihre Zusammensetzung ist nicht altershomogen und ihre Teilnahme ist freiwillig. Ab und zu erscheint ein etwa zwölfjähriger Junge und zeigt für ein paar Groschen neue Tricks, gibt Hilfen und korrigiert [...]. Ich treffe die Jüngeren der Gruppe am nächsten Morgen auf dem Schulhof einer Grundschule wieder. Ich bin gespannt, denn nun klingelt es, und alle gehen zusammen in den Sportunterricht. Die Jungen und Mädchen der vierten Klasse erscheinen in buntem Turnzeug in der Halle. Ein Spiel zum Anfang, dann Riegenbildung vor einem Geräteparcours. Den souveränen Star der Skateboard-Show des Vortages ereilt ein eigenartiges Schicksal. Die Lehrerin, Mitte vierzig, kündigt die erste Übung an: ›Wir hüpfen wie die Häschen über die Kästen. Mirco, hopp‹. Horden von ›Häschen‹ hüpfen drauflos, rollen, schlagen Rad, verwandeln sich zum Schluss in Fische und Fischer, um sich dann nach dem Klingeln für das Leben draußen in lässige und coole, irgendwie auf normale Art erwachsen wirkende Gestalten zu verwandeln.«

Der kurze Ausschnitt verdeutlicht in eindrucksvoller Weise das Spannungsfeld zwischen einerseits innerschulischen Anforderungen und Erwartungen an die Bewegungen der Kinder, die didaktisch eingekleidet werden, indem die Schüler:innen wie »Häschen hüpfen« und sich in »Fische« verwandeln; und andererseits der außerschulischen Bewegungspraxis, in der die Schüler:innen »lässig« und »elegant« »artistische Kunststücke« verrichten. Es sind diese oder ähnliche Beobachtungen, welche der Schule den Ruf von »Künstlichkeit« (Rumpf, 1986), »Fassadenkletterei« (Wagenschein, 1965) und Lebensweltferne eingebracht haben.

Mit Blick auf den Sportunterricht mag dies jedoch auf den ersten Blick insofern irritieren und deplatziert erscheinen, als sich dieser Messmer und Amaro (2015, S. 1f.) zufolge in besonderem Maße durch seine kontingenten Grenzen im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern kennzeichnet:

»Dies betrifft zum einen die Inhalte, die sich je nach curricularer Ausrichtung an traditionellen Sportarten oder an mehr bewegungs- und körperaffinen Konzeptionen orientieren. Zum anderen betrifft diese Zufälligkeit auch die Orte der Inszenierung von Unterricht. Je nach Zielsetzung kann das gleiche Fußballspiel, welches auf dem Rasenplatz des Schulhauses gespielt wird, einmal Teil des schulischen Sportunterrichts sein, ein andermal kann es das Abschlussspiel im Juniorentraining des öffentlichen Fußballvereins bilden. Das Beispiel lässt sich beliebig erweitern: [...] Im Skatepark, wo die Jugendlichen am Wochenende in den Quar-

> terpipes ihre Tricks üben, lernen die Schülerinnen und Schüler der Sport-AG unter Anleitung der Sportlehrerin den Ollie auf dem Skateboard«.

Es dürfte breiter Konsens darüber bestehen, dass Sport und Bewegung die Lebenswelt(en) von Kindern und Jugendlichen durchdringt – gleichwohl markante Unterschiede unter den Kindern und Jugendlichen dahingehend auszumachen sind, inwieweit die sportive Bewegungspraxis eher durch Primärerfahrungen, d.h. durch das aktive Ausüben in Freizeit und Sportverein oder durch mediale Sekundärerfahrungen (z.B. Verfolgen der Olympischen Spiele durch Live-Übertragung) charakterisiert ist.

Strittig ist jedoch, ob und wie sich an diese lebensweltliche Bewegungspraxis der Kinder und Jugendlichen im Sportunterricht anknüpfen lässt. Virulent wird diese Frage insbesondere auch vor dem Hintergrund der Debatte darüber, welche Inhalte Bestandteil des Schulsports sein sollen (vgl. hierzu Konzepte, die sich an traditionellen Sportarten orientieren, die als nicht austauschbar gelten und Ansätze, die eine Orientierung an Sportarten aufbrechen und Bewegungsfelder präferieren: Balz et al., 2021). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass man sich durch die Öffnung zur Lebenswelt der Schüler:innen zunehmend mehr der »Dignität der Sache« entledige und die Frage nach dem Bildungsgehalt von Inhalten einseitig durch die Konstruktion von Lernsubjekten, ihren Bedürfnissen und der Modellierung von Kompetenzenraster ersetze (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten, sich bisweilen konträr gegenüberstehenden Ausführungen diskutiert der Beitrag die Frage, inwieweit (Sport-)Unterricht zum einen eine spezifische pädagogische Provinz und Eigenwelt darstellt – wie sich eingangs im Beispiel von Erhorn (2012) zeigt – die jedoch didaktisch und bildungstheoretisch begründet nur wenig mit der außerschulischen Lebenswelt der Schüler:innen in Einklang steht; und zum anderen, inwieweit sich eine Entgrenzung der freizeitlichen, informellen Bewegungspraxis identifizieren lässt, wonach eine strikte Trennung zwischen Lebenswelt und Unterricht obsolet geworden ist und so ziemlich »alles zum Inhalt des Sportunterrichts werden kann« (Gissel, 2016, S. 15). Dazu wird zunächst das Verhältnis zwischen (Sport-)Unterricht und Lebenswelt beleuchtet und ausgelotet, ehe dann die in der (Sport-)Didaktik immer wieder zu findende Forderung nach einer stärkeren Hinwendung zu den Schüler:innen und ihren Lebenswelten mit bildungstheoretischen Einlassungen konfrontiert wird. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee, welches eine Bilanzierung der Ausführungen vorsieht.

(Sport-)Unterricht und Lebenswelt – Versuch einer Verhältnisbestimmung

Bevor Kinder und Jugendliche in die Schule kommen, sind sie bereits mit vielfältigen Aspekten des Sport-Treibens in der Schule in Berührung gekommen. Wie Schierz (2019) konstatiert, ist es dabei u.a. auch die Wettbewerbsaffinität sowie die Produktion von Gewinnern und Verlierern, die ihnen aus der außerschulischen Lebenswelt (z.B. beim Spielen) häufig vertraut sind und sodann in der Schule wieder begegnen – allerdings unter anderen Vorzeichen: Denn der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Kinder und Jugendliche außerschulisch den Sport weitgehend meiden können, »innerhalb der Schule sind sie zum Sport verpflichtet« (ebd., S. 77). Demzufolge erhalten sie in der Schule für gewöhnlich auch keine Medaillen, sondern Zensuren (vgl. ebd.).

Will man einen Sportunterricht entlang der Lebenswelt(en) von Kindern und Jugendlichen realisieren, der von den Schüler:innen als sinnstiftendes Lernarrangement wahrgenommen wird, würde es jedoch entschieden zu kurz greifen, wenn man allein auf die Wettbewerbsorientierung und die ›1:0-Mentalität‹ setzte, andernfalls – so Schierz (2019) betreibe der Sportunterricht eine (Selbst-)Musealisierung, die an den frühmodernen Sport des Bürgertums erinnere, um sich vom Adel abzugrenzen. Damit soll keineswegs unerwähnt bleiben, dass bei diesem sportlichen Wettkämpfen auch ein »Miteinander im Gegeneinander« (Prohl, 2011, S. 167) besteht, welches hohe Anforderungen an das Schüler:innenhandeln stellt: Die Koordination des eigenen Handelns mit denen eines Gegenübers bzw. Gegners erfolgt im Sport unter spezifischen Bedingungen und Regeln, worin ein Bildungspotenzial für Kinder und Jugendliche identifiziert werden kann, welches im Wesentlichen darin besteht, dass man zu diesen bisweilen neuartigen (körperlichen) Praktiken erst im und durch den Sport befähigt wird und sie mithin als spezifische Modi der Weltbegegnung betrachten kann.

Schierz (2019) markiert zugleich jedoch auch die Gefahr einer Entschulung durch und mit einem an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientierten Sportunterricht. Zur Plausibilisierung dieser These zieht er folgende Interviewausschnitte heran:

- »Ja, also Sport ist für mich eigentlich ein Ausgleich, weil wenn ich in der Schule sitze, dann lerne ich und lerne ich und lerne ich. Und hier kann ich Sport machen. Das ist so befreiend.«
- »Der befreit vom Alltag, der lenkt ab. Dann ist man zum Beispiel gestresst und dann geht man in den Sportunterricht, macht dann Spiele und dann ist man eigentlich wieder befreit vom Schulleben.«

- »Man macht einfach Sport, finde ich, da gibt es nicht so viel wie in Deutsch, da schreibt man keine Arbeiten, da muss man sich jetzt nicht so konzentrieren im Unterricht oder aufp…, ok. aufpassen schon, aber nicht so viel schreiben.«

In den Aussagen der Schüler:innen wird eine Grenze zwischen dem Sportunterricht und anderen Fächern markiert. Der Sportunterricht stelle ein Gegengewicht und Kontrapunkt zur theoretischen Auseinandersetzung anderer Unterrichtsfächer dar. Dabei scheint in den Aussagen der Schüler:innen eine Art Übergang von der regulären Schulzeit zur »Schul-Auszeit« (S. 84) auf, worin Schierz die Tendenz sieht, die Schule mit und durch den Sportunterricht zu entschulen.

Die hier vorgetragene Kritik ist keineswegs neu. Vielmehr wird sie immer wieder an einem an der Lebenswelt orientierten (Sport-)Unterricht formuliert. Die Befürworter eines solchen lebensweltlich orientierten Unterrichts operieren – wie schon Prange (1995, S. 327) pointiert herausstellt – bisweilen mit der paradox anmutenden Forderung: »Gut wäre eine Schule, wenn sie keine ist.« Diese pädagogische Programmatik hat insbesondere durch reformpädagogische Ansätze und Konzeptionen an Einfluss gewonnen. So kritisiert etwa von Hentig (1982, S. 168) unter Rekurs auf die Erzählung ›Unterm Rad‹ von Hermann Hesse die Verschulung der Schule wie folgt:

»Und doch ist die Schule verschulter, geht es in ihr weniger um das Leben der Kinder als in Hans Giebenraths schwäbischen Stift.« Seine Kritik zielt dabei nicht zwar nicht auf die Abschaffung, jedoch auf die Entschulung der Schule und eine »Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen der Schüler.« (ebd., Herv. im Original). Auch in der Sportdidaktik und -pädagogik erweist sich das Aufgreifen der außerschulischen, subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen mit und durch den Sport als ein zentraler Topos. Pädagogisch würde es sich – so die Argumentation – als legitimationsbedürftig erweisen, wenn sich die Schule gänzlich indifferent und gleichsam als »Isolierzelle« (Rumpf, 2003) den lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Schüler:innen gegenüber verschließt – was etwa auch mit Blick auf Trendsportarten gilt (Schwier, 2000). Zander (2019) weist in diesem Zusammenhang allerdings auf einen auffälligen Widerspruch hin: So würden bei einer Befragung Schüler:innen bestätigen, dass sie im Sportunterricht zwar von ihren außerschulischen Erfahrungen profitieren, zugleich jedoch von dem im Sportunterricht Gelernten wenig in ihrer Freizeit nutzen. Daraus ließe sich schließen, dass aus den im Sportunterricht behandelten Themen und Inhalten kein eindeutiger, außerhalb der sportiven Praxis selbstliegender Zweck und praktischer Nutzen abgeleitet werden. Prohl (2011, S. 167) beschreibt dies als ein Moment der ästhetischen Eigenwelt, welches für den Sport konstitutiv sei:

> »Indem der Zweck des sportlichen Handelns (Hindernis überwinden) also der Aufwertung der Wahrnehmung der Mittel ihres Vollzugs (Springen) dient, ist die Institution »Sport« primär der Sphäre des Ästhetischen zuzuordnen.«

Mit dieser bildungstheoretisch fundierten Einsicht wird deutlich, dass der Sportunterricht kein Abbild der Lebenswelt(en) und der Bewegungspraxen von Kindern und Jugendlichen darstellt, gleichwohl er sich auf selbige bezieht. Demnach besteht auch nicht die Gefahr, dass der Sportunterricht »zur Kopie des außerschulischen Sports« werde und als »Doppelwelt seine Handlungsformen und Sinnmuster reproduziert« (Zander, 2019, S. 168). Der Sportunterricht habe vielmehr eine komplementäre Funktion: »Schulsport muss demnach ergänzen und erweitern, was Kinder und Jugendliche schon mitbringen (Balz, 2009, S. 30).«

Das Anliegen des Sportunterrichts ist es dabei, Schüler:innen über die Schule hinaus für sportliche Aktivitäten zu motivieren, allerdings wäre es verfehlt, aus allen Schüler:innen professionelle Sportler:innen machen zu wollen, genauso wenig wie der Musikunterricht den Anspruch erheben könnte, aus allen Schüler:innen professionelle Musiker:innen zu machen. Es dürften zudem begründete Zweifel daran bestehen, dass der Sportunterricht einen unmittelbaren, direkten Zugriff auf die Lebenswelt(en) der Schüler:innen aufweist, was sich u.a. auch daran zeigt, dass die »Partizipation an Sportaktivitäten insbesondere im Vereinssport bei heranwachsenden Mädchen nach der Pubertät oder auch mit zunehmenden Alter bei muslimischen Mädchen« (Thiele & Zander, 2020, S. 2) einen Rückgang erfährt. Mit anderen Worten: Man würde den (Sport-)Unterricht mit überhöhten und nicht realisierbaren Erwartungen überfrachten, wenn der Anspruch bestünde, aus der Mehrheit der Schüler:innen Leistungssportler:innen zu machen und gleichzeitig ein »Idyll sozialer Gleichheit« (ebd., S. 2) zu schaffen.

Aber worin kann das pädagogische Potenzial des Sportunterrichts dann gesehen werden, wenn man ihm zugleich keine absolute Lebensweltferne und Artifizialität attestieren möchte? Zur Klärung dieser Frage soll nachfolgend eine kurze bildungstheoretische Reflexion erfolgen.

Lebensweltbezug im Horizont der Bildungstheorie

Wie bereits oben skizziert, kennzeichnet den Sportunterricht, dass er an den lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen anknüpft, ohne indes bei diesen zu verharren, sondern den Anspruch formuliert, diese zu erweitern. Bietz (2020, S. 34) konstatiert unter Rekurs auf Klafki (2001), dass demnach die »Bewegungskompetenz der Schüler:innen aus spezifischen Erfahrungsqualitäten erwächst, die sich im Sport vermitteln und zur Dimension allgemeiner Bildung« relationiert lässt. Der Sportunterricht könne vor diesem Hintergrund nicht allein

auf seine extrafunktionalen Funktionen (wie Förderung von Fairness und Gesundheit) reduziert werden (vgl. ebd.). Vielmehr müsse es darum gehen, zu ermitteln, »welche Erfahrungspotenziale die Bewegungsinhalte selbst durch das bieten, was sie als spezifische Form der Weltauseinandersetzung jeweils thematisieren« (Scherer & Bietz, 2013, S. 43). Laging (2018, S. 327) bemerkt jedoch, dass sich die Sportdidaktik über einen längeren Zeitraum weniger

> »mit Fragen der Strukturierung und Klärung des fachlichen Gegenstands im Sportunterricht als kategorial erhellendes Bildungsgeschehen im Bewegungsvollzug befasst [hat], sondern vielmehr mit der Pädagogisierung des Sports durch die so genannten Pädagogischen Perspektiven auf den Sport.«

Dies habe den didaktischen Blick auf das Fachliche verstellt und zu Artefakten geführt, die nun selbst für den »Gegenstand gehalten werden« (ebd., S. 327). Nach Laging (2018, S. 327) sei bei der »Suche nach dem Kern des Fachlichen« und der »Problemstruktur der Sache« der Blick in erster Linie auf das Bewegungshandeln und seine Selbstbezüglichkeit zu richten, nachrangig sei dabei zunächst die »Pädagogisierbarkeit des Sports«. Den (Sport-)Unterricht kennzeichnet insofern eine hohe Selbstbezüglichkeit: Das Sich-Bewegen erfüllt nicht notwendigerweise einen von ihm außerhalb liegenden direkten Zweck – im Unterschied zu anderen Bewegungen des Alltags wie das Graben im Garten beim Einpflanzen oder das Tippen auf der Tastatur beim Schreiben eines wissenschaftlichen Artikels (Laging, 2011, S. 39). Sportliche Bewegungen und Handlungen haben bisweilen »außer für das Subjekt und die sportliche Situation selbst keine Folgen […] sie werden um ihrer selbst willen vollzogen« (ebd.). Auch das mit der Bewegung Erlernte bleibt dabei weitgehend verborgen – u.a. auch deshalb, da häufig die mühsamen Umwege, Rückschritte und das Umlernen nicht vollständig erfasst werden. Zudem kann das Lernen »nicht direkt erzeugt oder angesteuert werden« (ebd.). Sportliche Bewegungen können somit auch nicht als reine »Nach-Bildung« (Laging, 2011, S. 39) aufgefasst werden, da trotz »Technikvorbild ein individueller Auseinandersetzungsprozess stattfindet« (ebd.). Bewegungen bedeuten in diesem Sinne immer auch Welterzeugung im gegenseitigen Austausch zwischen Subjekt und Welt (Laging, 2013, S. 356, zit.n. Gebauer & Wulf, 1998, S. 23f.). Darauf hat auch bereits Klafki (1964, S. 41f.) aufmerksam gemacht, wenn er folgendes festhält:

> »Denn die körperliche Bewegung ist nie allein vom ›Subjekt‹ her bestimmt. Laufen, Springen, Schlagen, Werfen sind nie bloße Muskelbewegungen, sondern sie sind einerseits ganzheitliche Bewegungsvollzüge im Medium der Luft, auf der Unterlage des Bodens, sind Schlagen und Werfen von Dingen, sind ein Sicheinfügen in objektive physikalische Gesetzmäßigkeiten.«

Bildungsprozesse im Sportunterricht werden demnach nicht allein dadurch mobilisiert, dass sich die sportive Bewegungspraxis der Lebenswelt der Schüler:in-

nen in Einklang mit jener des Sportunterrichts befindet, vielmehr können vertiefte Lern- und Bildungsprozesse insbesondere durch »didaktisch gewollte Krisen« (Bähr et al., 2018, S. 180) forciert werden. In diesem Sinne kann das pädagogische Potenzial des Sportunterrichts insbesondere darin ausgemacht werden, dass der Sportunterricht eine spezifische Lebenswelt für die Schüler:innen darstellt, welche Schnittmengen mit jener der außerschulischen Lebenswelt aufweist, sich zugleich aber auch von selbiger abhebt. Diese ›Exklusivität‹ des Sportunterrichts ermöglicht es jenseits bzw. »entfesselt« von den instrumentellen Handlungszwängen der außerschulischen Lebenswelt zu agieren. Dabei können sich Bildungsprozesse im Sportunterricht gleichsam von selbst einstellen (d.h. ohne ein pädagogisch intendiertes Zeigen), da Krisenmomente jenseits eines spezifischen didaktischen Arrangements dem Sport eingeschrieben sind, wie etwa die Ungewissheit des Gelingens (z.B. Bewältige ich den Sprung über den Kasten?) sowie das Spiel mit der Grenze der Selbstüberschreitung (z.B. man überwindet sich zum Überwinden eines Hindernis).

Krise ist in diesem Sinne als Einbruch in einen gewohnten Handlungsablauf zu verstehen, was bereits darauf hindeutet, dass die im (Sport-)Unterricht didaktisch arrangierten Krisen, deren Anliegen es ist, Bildungsmomente freizulegen, nur schwerlich nicht gänzlich ohne Anbindung an die lebensweltlich (gewohnten) Vorerfahrungen auskommen. Bildung im Medium der Bewegung impliziert somit eine spezifische Form leiblicher Reflexivität, die es ermöglicht, »sich wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen« (Peukert, 1998, S. 25; zit nach Bonnet & Hericks, 2013, S. 37). Ein den Bildungsprozessen seiner Schüler:innen verpflichteter Sportunterricht muss dabei nicht den Anspruch erheben, dass Schüler:innen auf der Grundlage ihrer bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen eine ganz andere Welt wahrnehmen, sondern Ansinnen ist es, »die eine Welt als eine andere« (Dressler, 2013, S. 189f.) wahrzunehmen. Dies setzt jedoch voraus, die ›Sache‹ (d.h. die Inhalte) des Unterrichts in ihrer Eigenlogik zur Geltung zu bringen und die Schüler:innen als Lernende zu entwerfen, die sich den Fremdheitszumutungen durch die für sie unbekannten Sache stellen (Bonnet & Hericks, 2013, S. 45). Gleichzeitig schließt dies nicht die Berücksichtigung der lebensweltlichen Alltagsperspektiven der Schüler:innen aus, mit denen die Schüler:innen zur Sinngebung der Sache gelangen. Man würde einem Trugschluss aufsitzen, wenn man die Bildungsprozesse als durch eine Sache des Unterrichts selbst determiniert betrachte, so als wohne nur spezifischen fachlichen Gegenständen ein Bildungsmoment inne (Bonnet & Hericks, 2013, S. 47). Friedrich Copei (1950, zit.n. Nießeler, 2012) hat dies am Beispiel eines Alltagsgegenstands wie einer Büchse kondensierter Milch illustriert:

> »Auf einer Schulwanderung hat einer der Jungen eine Büchse kondensierte Milch mitgebracht, die, den meisten Landkindern etwas Neues, schon mit Interesse be-

> trachtet wird. Feierlich öffnet der Besitzer die Büchse, indem er an einer Stelle ein Loch in den Büchsendeckel bohrt. Er will die Milch ausgießen – aber keine Milch fließt heraus! Nur beim Schütteln spritzen einige Tropfen. Alles staunt: Wie kommt das nur? Die anderen raten ihm: ›Du musst das Loch größer machen‹. Er tut's – ohne merklichen Erfolg. Einer vermutet: ›Die Milch ist wohl dicker geworden, vielleicht ist das Loch verstopft‹ – aber eine Verstopfung ist nicht zu entdecken. Die anderen wenden auch ein: ›Wir haben ja ganz flüssige Milchtropfen herausspringen sehen!‹ Der Junge beharrt: ›Da muss aber doch etwas davorsitzen, sonst flösse die Milch doch heraus!‹ Andere sagen ihm: ›Aber es sitzt nichts davor‹. Der Lehrer wirft ›Nichts‹? Ein. Antwort: ›Nur Luft, sonst nichts, wir haben's ja probiert‹. Da meldet sich einer der Jungen zu Hilfe. Er schlägt ein zweites Loch in die Büchse, so wie er das schon irgendwo gesehen hat. Allgemeines Staunen, denn plötzlich fließt die Milch in schönem Strahl glatt aus der einen Öffnung.«

In der von Copei beschriebenen Szene wird die lebensweltlich gewonnenen Vorstellung der Schüler:innen darüber, dass Flüssigkeit für gewöhnlich aus einem Loch gerinnt, irritiert. Dem Staunen der Schüler:innen darüber folgt die Suche nach Gründen für das Ausbleiben. Die Schüler:innen äußern Vermutungen und verwerfen diese schnell wieder, probieren etwas aus und entwerfen eine eigene ›Versuchsanordnung‹, die sich aus diesem zufällig beobachteten Ereignis, an dem vermeintlich banalen, alltäglichen Gegenstand ergibt. Wie Nießeler (2012, S. 118) konstatiert, muss ständig

> »etwas Neues erklärlich gemacht werden […] Das Besondere dieses Phänomens ist, dass nicht nur ein fester Gegenstand (hier eine Dose) Flüssigkeit in einer vorgegebenen Form halten kann, sondern dass auch ein gasförmiger Stoff, also die Luft, die Flüssigkeit daran hindert, aus dieser Form zu entweichen«.

Die Lehrkraft unterstützt diesen Prozess des Experimentierens, nicht nur durch die weitgehende Abwesenheit, sondern auch durch die offene Frage, womit dem »fruchtbaren Moment des Bildungsprozesses« kein Abbruch getan wird. In der von Copei ausführlich beschriebenen Szene dokumentiert sich, dass sich die Fruchtbarkeit eines Bildungsmoments aus einem lebensweltlich so selbstverständlichen, häufig schon verwendeten und beobachteten Ding wie einer Milchdose ergeben kann, der durch ein Irritationsmoment und dem Streben, dieses verstehen zu wollen, ergibt. Für die Sportpädagogik und -didaktik erscheint dabei jedoch nicht nur der affizierende Charakter, der von den Dingen ausgeht, relevant zu sein, sondern wie an der Aneignung der Dinge die Körper der Lernenden beteiligt sind. Anders als häufig von Erziehungswissenschaftler:innen vermutet und behauptet, befindet sich das Wissen nicht vorrangig in den Köpfen, sondern in den Körpern der Lernenden (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 20).

Resümee

Anliegen des Beitrags war es, die Relevanz der schulpädagogischen Maxime des Lebensweltbezugs für den (Sport-)Unterricht aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Die Ausführungen weisen dabei auf den janusköpfigen Charakter des Lebensweltbezugs als didaktische Maxime hin: Einerseits kommen Lehrkräfte kaum umhin auch im Schulsport an die Lebenswelt(en) der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen, da man sich andernfalls der Gefahr aussetzt, an ihnen ›vorbei‹ zu unterrichten; andererseits kann sich der (Sport-)Unterricht aber auch schwerlich damit begnügen, bei den vorhandenen lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendliche zu verharren und diese im Unterricht ausschließlich zu reproduzieren. Insofern können die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ein bedeutsamer Ausgangspunkt für die Vermittlung fachlicher Inhalte sein, jedoch nicht alleinige Fluchtpunkt. Der Allgemeinbildungsanspruch der Schule wäre nicht allein auf der Grundlage der partikularen, spezifischen lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen legitimierbar.

Mithilfe der im Beitrag skizzierten bildungstheoretischen Reflexionen konnte herausgearbeitet werden, dass der Sportunterricht für Kinder und Jugendliche eine eigene Lebenswelt darzustellen vermag, die zwar Berührungspunkte zur außerschulischen Lebenswelt aufweist, sich aber auch von selbiger emanzipiert. Die damit einhergehende Gefahr einer Verschulung des Sports wäre durch die gezielte Aufnahme und Integration außerschulischer, sportiver Bewegungselemente entgegenzuwirken. Dies jedoch nicht mit dem Ziel, sich an die Kinder und Jugendlichen bzw. deren außerschulischen Lebenswelt(en) anzubiedern.

Im Gegenteil: Es gilt anzuerkennen, dass die besondere Pointe der kulturellen Erfindung der Institution Schule genau in ihrer Künstlichkeit und Differenz zur außerschulischen Lebenswelt begründet liegt: Schule ist kein Ersatz für das Leben – wie auch umgekehrt das Leben nicht die Schule ersetzen kann. Es scheint jedoch für die schulpädagogische und (fach-)didaktische Diskussion wenig fruchtbar und weiterführend das ›wirkliche‹ Leben gegen die künstliche Schule auszuspielen, vielmehr wäre genauer in den Blick zu nehmen, wie die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im (Sport-)Unterricht thematisch und didaktisch aufgegriffen werden und wie sich dies zu den jeweiligen fachlichen Inhalten verhält.

Literatur

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik, 1*, 25-32.

Balz, E., Reuker, S., Scheid, V., & Sygusch, R. (2021). *Sportpädagogik. Eine Grundlegung*. Kohlhammer.

Bähr, I., Krieger, C., & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht. Rekonstruktion des Schüler/innenverhaltens und -erlebens am Beispiel von Unterrichtsversuchen zum Erkunden. In R. Laging & P. Kuhn (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 179-204). Springer VS.

Bietz, J. (2020). Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In N. Meister et al. (Hg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 31-54). Springer VS.

Bonnet, A., & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Barbara Budrich.

Budde, J., & Eckermann, T. (Hg.) (2021). *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Klinkhardt.

Copei, F. (1950). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Quelle & Meyer.

Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183-202). Barbara Budrich.

Eckermann, T., & Meier, M. (2019). Schule ohne Mauern? – Zur Didaktisierung der Lebenswelt(en) von Grundschulkindern. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger, & D. Wohlhart (Hg.), *Fokus Grundschule Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 51-60). Waxmann.

Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie*. transcript.

Gebauer, G., & Wulf, Ch. (1998). *Spiel. Ritual, Geste.* Rowohlt.

Haag, L. (2017). Non scholae, sed vitae discimus Warum nicht?: Et scholae et vitae discimus. In H.-U. Grunder (Hg.), *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten – Essays über »das Valsche« in der Pädagogik* (S. 19-25). Klinkhardt.

Hentig, H. (1982). Erkennen durch Handeln. Zur Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen. In E. König & P. Zedler (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 166-195). Ferdinand Schöningh.

Heursen, G. (1996). Das Leben erfahren. Lebensweltorientierte didaktische Ansätze. *Pädagogik, 48*(6), 42-46.

Gissel, N. (2016). »Zurück zu den Sachen«. Plädoyer für eine Rückbesinnung auf das Gegenstandsfeld. *Sportunterricht*, *65*(1), 15-19.

Klafki, W. (1964). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz.

Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hg.), Bildung und Bewegung (S. 19-28). Czwalina.

Laging, R. (2011). Leitprinzipien einer pädagogischen Bewegungslehre. Sport aus fachdidaktischer Sicht. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenbildung*, *18*, 39-42.

Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *Sportunterricht*, *62*(12), 355-359.

Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In R. Laging & P. Kuhn (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 317-342). Springer.

Messmer, R., & Amaro, R. (2015). Sportunterricht zwischen Bildung und Freizeit. Ergebnisse und Analysen einer qualitativen Untersuchung zu sportiven Übergängen in Biografien von Jugendlichen. *Schulpädagogik heute*, *6*(11), 1-17.

Nießeler, A. (2012). Copeis Milchdose. Ein Ding mit Bildungsgehalt? In A. Dörpinghaus & A. Nießeler (Hg.), *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge* (S. 111-131). Königshausen & Neumann.

Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinatz (Hg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung* (S. 17-29). Springer.

Prange, K. (1995). Die wirkliche Schule und das künstliche Leben. *Zeitschrift für Pädagogik*, *41*(3), 327-333.

Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 165-178). Springer VS.

Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Klett.

Rumpf, H. (1986). *Die künstliche Schule und das wirkliche Leben*. Ehrenwirth.

Rumpf, H. (2003). Zwischen Isolierzelle und Erfahrungsraum. Über Erfahrungsbalancen in der Ganztagsschule. *Die Ganztagsschule*, *43*, 60-71.

Scherer, H.-G., & Bietz, J. (2003). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider.

Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hg.), *Kindheit und Jugend im Wandel* (S. 161-176). Sankt Augustin.

Schierz, M. (2019). Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In B. Ralle & J. Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 75-90). Waxmann.

Schwier, J. (2000). Schulsport zwischen Tradition und kultureller Dynamik. *Sportunterricht, 49*(12), 383-387.

Thiele, J., & Zander, B. (2020). Einleitung. In B. Zander & J. Thiele (Hg.), *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt. Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. (S. 1-10) Springer VS.

Wagenschein, M. (1965). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Klett.

Zander, B. (2017). *Lebensweltorientierter Schulsport. Sozialisationstheoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Meyer & Meyer Sport.

Zander, B. (2019). Lebensweltorientierter Sportunterricht. Sinnkonstruktionen im Spannungsfeld von schulischem und außerschulischem Sport. In B. Ralle & J. Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. (S. 167-190). Waxmann.

Was wir über den Sportunterricht der Grundschule wissen – und was nicht

Michael Braksiek & Petra Wolters

Einleitung

Der einfach wirkende Titel unseres Beitrags birgt einige Probleme in sich. So ist grundsätzlich zu fragen, was in diesem Zusammenhang »wissen« bedeuten soll. Wir verstehen darunter, dass wir empirische Befunde, die sich aus Studien zum Sportunterricht der Grundschule ergeben, zusammenfassen und bilanzieren. Außerdem ist zu klären, wie das Gebiet der referierten Studien abzustecken ist. Da schulsportbezogene Studien meist auf einen nationalen Kontext begrenzt sind – und in Deutschland durch die föderale Bildungsstruktur sogar auf einzelne Bundesländer – wird unser Schwerpunkt auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum liegen. Schließlich hat unsere Recherche ergeben, dass unter einem engen Verständnis von Unterrichtsforschung (Wolters, 2020) nicht viele Studien zum Sportunterricht der Grundschule existieren. Daher haben wir uns dazu entschlossen, sowohl die Akteure des Sportunterrichts (Lehrkräfte sowie Schüler*innen) als auch Prozesse und Wirkungen des Unterrichts einzuschließen. Ziel des Beitrags ist, einen Überblick über die deutschsprachige Forschung herzustellen, und gleichzeitig, Forschungslücken zu identifizieren.

Unser Beitrag gliedert sich dementsprechend in folgende Kapitel: Im zweiten Abschnitt widmen wir uns den empirischen Befunden zu Lehrkräften, im dritten denen zu Schüler*innen. Das ausführliche Kapitel 4 geht auf die Prozess- und Wirkungsforschung des Sportunterrichts ein. Eine Bilanz im Sinn der Beitragsüberschrift rundet den Beitrag ab.

Empirische Befunde zu Grundschullehrkräften

Wer mit welchen Qualifikationen, Einstellungen, Kompetenzen und didaktischen Ausrichtungen in der Grundschule unterrichtet, ist einerseits durch die deutschlandweite DSB-SPRINT-Studie (2006) untersucht worden. Andererseits gibt es einige kleinere Forschungsprojekte, die zu spezifischen Fragestellungen Erkenntnis-

se liefern können. Wir referieren im Folgenden diejenigen Studien, die sich erkennbar auf Grundschullehrkräfte beziehen.

Besonders auffällig ist die sehr ungleiche Geschlechterverteilung bei dem lehrenden Personal an Grundschulen. Oesterreich und Heim (2006, S. 157) stellen dar, dass 83 % der Sportlehrkräfte an Grundschulen Frauen und nur 17 % Männer sind. Dies ist insofern bemerkenswert, dass das zahlenmäßige Geschlechterverhältnis in den anderen Schulformen entweder fast ausgeglichen ist oder eher Männer überrepräsentiert sind. Allerdings wäre es interessant zu wissen, ob sich an diesen Zahlenverhältnissen seit dem Beginn der 2000er Jahre etwas verändert hat. Da es leider keine repräsentative Nachfolgestudie gibt, muss man hier eine Forschungslücke konstatieren. Ein weiterer Befund, der bedenklich erscheint, betrifft ebenfalls nur die Grundschule: an keiner anderen Schulform ist der Anteil der »fachfremden« Lehrkräfte so hoch (49 %). Zum Vergleich: bei Gymnasien liegt der Anteil bei 2 % (ebd., S. 159). Man weiß jedoch nicht, inwiefern sich der Unterricht dieser »fachfremden« Lehrkräfte von demjenigen, den ausgebildete Sportlehrer*innen erteilen, unterscheidet. Generell sollte man annehmen, dass universitär ausgebildete Expert*innen besseren Sportunterricht durchführen als nicht ausgebildete – nach Oesterreich und Heim (2006, S. 171) schätzen »fachfremde« Lehrkräfte die Qualität ihres Unterrichts schwächer ein als die ausgebildeten. Aber empirische Belege zur beobachtbaren, wenn nicht gar messbaren Unterrichtsqualität liegen unseres Wissens nicht vor.

Ohnehin haben Brandl-Bredenbeck et al. (2020) bei einer Untersuchung der universitären Curricula festgestellt, dass die Ausbildung von Grundschullehrkräften je nach Standort und Bundesland erheblich variiert. Das Bundesland Bayern z.B. lässt Lehrkräfte eine »Basisqualifikation Sport« durchlaufen (Liebl, 2020). Ob sich aufgrund des unterschiedlichen Qualifikationsniveaus der Lehrkräfte Differenzen in den Kompetenzen der Schüler*innen zeigen, ist nicht bekannt (Liebl, 2020, S. 158). Immerhin weisen neuere Studien bestimmte Lehrkompetenzen der bayrischen »basisqualifizierten« Grundschullehrer*innen nach (Liebl, 2018; Liebl & Sygusch, 2020).

Mit der Umstellung der Lehrpläne auf eine Kompetenzorientierung beschäftigen sich mehrere Interviewstudien (Balz et al., 2013; Neumann, 2013; Roth, 2012; Neumann & Pfister, 2020), die die Sichtweise der Lehrkräfte erheben. Insgesamt zeichnet sich ab, dass Sportlehrkräfte sich nach wie vor eher an Inhalten als an Kompetenzen orientieren, häufig wenig konkrete Kenntnisse zu Kompetenzen und Kompetenzformulierungen haben und sich bei der Umstellung von den alten auf die neuen Lehrpläne kaum unterstützt fühlen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in den Reihen der Lehrer*innen durchaus auch Skepsis gegenüber der Kompetenzorientierung verbreitet ist (Neumann, 2013, S. 110-113). Roth (2012) charakterisiert in ihrer Studie mit 20 nordrhein-westfälischen Sportlehrer*innen die »Angekommenen«, »Suchenden« und die »Unbeeindruckten«. Denkt man an die Er-

gebnisse der Sportlehrerforschung aus den 1980er Jahren zurück, so ergeben sich Parallelen: Schon die Studie von Bräutigam zur Unterrichtsplanung (1986) zeigte, dass Sportlehrer*innen sich kaum von Lehrplänen beeinflussen ließen. Auch die Orientierung an Inhalten statt an Zielen (im heutigen Sprachspiel: an Kompetenzen) findet sich schon bei Lange (1981). Eine weitere Konstante ergibt sich bei der Auswertung von Sportunterricht, die von didaktischer Seite als unentbehrlich gilt (Scherler, 2004), jedoch laut einer Interviewstudie mit 21 Grundschullehrkräften im alltäglichen Unterrichten kaum Einfluss auf die folgende Unterrichtsplanung hat (Große, 2020). Man könnte folgern, dass nach wie vor die Alltagspraxis des Sportunterrichts ihre eigene Logik hat, die nicht deckungsgleich mit der sportdidaktischen Sichtweise ist.

In der Lehrer*innenforschung kann das Thema Professionalisierung als etabliert gelten. Deshalb sind Studien zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften auch mit dem Bezug zum Unterrichtsfach Sport zu finden – aber leider meist ohne eine deutliche Beziehung zur Schulform (Seyda, 2020). Eine Ausnahme stellen Untersuchungen zu diagnostischen Kompetenzen von Grundschullehrer*innen dar (Seyda, 2018; Seyda & Langer, 2019), die als Teil des fachdidaktischen Wissens und Könnens eingeordnet werden können. Besonders sich in die Selbstsicht der Schüler*innen hineinzuversetzen, fällt den Grundschullehrkräften offensichtlich schwer (Seyda, 2018) – und zwar unabhängig davon, ob das Fach Sport studiert wurde oder nicht.

Eines der großen Themen der letzten Jahre war und ist die Inklusion in Regelschulen; generell ist bislang ein »normativer Überschuss« festzustellen, während Studien zur Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht noch rar sind, erst recht für den Bereich der Grundschule (Wolters, 2020, S. 35). Dies ist bedauerlich, weil inklusiver Unterricht hier schon eine sehr hohe Verbreitung gefunden hat (Speck-Hamdan, 2015). Zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, also etwa der gemeinsamen Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften und Förderlehrer*innen, berichtet Neumann (2020) von eher ernüchternden Erkenntnissen: Aufgrund mangelnder Strukturen und der Einschätzung der Akteure, dass Sport nicht gerade das wichtigste Schulfach sei, beschränkt sich die Zusammenarbeit oft auf die nötigsten organisatorischen Absprachen.

Empirische Befunde zu Grundschüler*innen

Ein Thema, das sehr intensiv beforscht wird, betrifft die körperlich-motorischen Voraussetzungen der Grundschüler*innen. Da die motorische Leistungsfähigkeit meist unabhängig von Qualität und Umfang des Sportunterrichts erhoben wird, sei hier nur auf den Überblick bei Herrmann et al. (2020) verwiesen, der nach

einer rückläufigen Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit mittlerweile eine gewisse Stabilisierung des Leistungsniveaus konstatiert.

Wie Grundschüler*innen den Sportunterricht betrachten und ob sie sich im Unterricht wohlfühlen, sind weitere Themen, zu denen sich einige Veröffentlichungen finden. Schon in der SPRINT-Studie wurden Schüler*innen der 4., 7. und 9. Klasse zu verschiedenen Aspekten des Sportunterrichts befragt u.a. zur Bedeutung von außerschulischen Vorerfahrungen für den Sportunterricht und umgekehrt zum Nutzen des Sportunterrichts für die Freizeit. Hier erscheint uns ein Vergleich der Altersgruppen interessant: Während Grundschüler*innen den Nutzen des Sportunterrichts für ihre Freizeit für relativ hoch halten (3,27 auf einer vierstufigen Skala), sinkt dieser Wert bis zur 9. Klasse auf 1,98 (Gerlach et al., 2006, S. 127). Der Sportunterricht der Grundschule kann also offensichtlich einen wünschenswerten Lebensweltbezug herstellen, während dies in höheren Jahrgangsstufen immer weniger gelingt. Parallel dazu verläuft die Kurve des Wohlbefindens im Sportunterricht: Viertklässler*innen fühlen sich im Sportunterricht insgesamt sehr wohl; im Laufe der Jahre schätzen die Schüler*innen ihr eigenes Wohlbefinden geringer ein und die Werte für Mädchen und Jungen entwickeln sich weiter auseinander (ebd., S. 134). Wenn Schüler*innen Noten für die Qualität ihres Sportunterrichts vergeben sollen, so ist auch hierbei wieder zu erkennen, dass Grundschüler*innen den Sportunterricht am besten bewerten (Schulnote 1,5 bis 1,6). Bis zur 9. Klasse verschlechtert sich diese Bewertung auf 2,3 bis 2,7 (unterschieden nach Jungen und Mädchen [ebd., S. 147]).

Neuere Studien können unser Wissen zum Wohlbefinden von Grundschüler*innen ausdifferenzieren. So ermittelten Prohl et al. (2015), dass übergewichtige Kinder sich hinsichtlich ihres Wohlbefindens im Sportunterricht kaum von normalgewichtigen unterscheiden (ähnlich Albrecht, 2020). Soziometrische Verfahren zeigen zudem, dass die Wahl von Spiel- und Sportpartnern nur wenig vom Gewichtsstatus abhängt. Ist damit der Sportunterricht der Grundschule ohne »atmosphärische« Probleme? Eine Studie mit Grundschüler*innen zeigt, dass das Wohlbefinden im Sportunterricht offensichtlich sehr eng verknüpft ist mit der Einstellung zum eigenen Körper. Im Gegensatz zu normalgewichtigen körperzufriedenen Kindern empfinden normalgewichtige körperunzufriedene mehr Angst vor dem Sportunterricht und versuchen Situationen zu vermeiden, in denen sie sich körperlich exponieren müssten (Grimminger-Seidensticker et al., 2019). Ergänzend kommen Korte et al. (2020) aufgrund einer Interviewstudie zu der Einsicht, dass die befragten Kinder dem Aussehen bzw. dem Körper eine große Bedeutung beimessen und dass das eigene Sport- und Bewegungsverhalten schon in diesem frühen Alter als Investition gesehen wird. Als wirkmächtigste Variable zur Erklärung von Angst vor dem Sportunterricht identifizieren Möhwald et al. (2020, S. 165-166) allerdings die soziale Lage der Kinder: je schwächer der sozioökonomische Status, desto ausgeprägter die Angst vor dem Sportunterricht.

Den zweitgrößten Erklärungswert liefert die motorische Leistungsfähigkeit, während der Gewichtsstatus nur wenig zur Varianzaufklärung beitragen kann – was konsistent mit dem Befunden von Prohl et al. (2015) ist.

Dem Verhältnis von außerschulischen und schulischen Bewegungspraxen geht Erhorn (2012) in einer ethnographischen Studie nach; er kann eine Fülle an Bewegungspraxen in der Lebenswelt der von ihm begleiteten Grundschüler*innen nachweisen, die wiederum den schulischen Unterricht erheblich beeinflussen. Während Schüler*innen von sich aus Erfahrungen, Interessen und Praktiken in den Sportunterricht hineintragen (und wieder hinaus), ergeben sich komplementäre Handlungsweisen der Lehrkräfte, die er mit »Kultivieren«, »Zeigen« und »Provozieren« benennt (Erhorn, 2012, S. 274). Inhaltlich verwandt erscheint uns eine längsschnittlich angelegte, qualitative Studie zum Erleben des Sportunterrichts, die sich besonders dem Inhaltsbereich Spielen widmet (Balz et al., 2017). Die Studie belegt, dass Grundschüler*innen Spielsituationen nutzen, um individuelle Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen, z.B. ihr Wohlbefinden zu sichern, Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen herzustellen und ihre außerschulisch erworbenen Spielpraktiken einzubringen. Dabei kann die Deutung der Spielsituationen durch die Schüler*innen durchaus von der der Lehrkraft abweichen (ebd., S. 64). Wie Grundschulkinder Niederlagen bewältigen, hat Reimann-Pöhlsen (2017) ausführlich erforscht und dabei festgestellt, dass die befragten Kinder in Interviews viele Strategien nennen konnten, denen allen – selbst bei von außen als dysfunktional wirkenden Verhaltensweisen – gemeinsam ist, dass damit psychische Grundbedürfnisse befriedigt werden (Reimann-Pöhlsen, 2020, S. 124).

Eine außergewöhnliche, allerdings wenig rezipierte Studie von Kuhn (2006) verwendet ein Design, bei dem Grundschüler*innen ihre Wünsche und Vorstellungen von Sportunterricht zunächst malen bzw. zeichnen und sich anschließend in einem Interview dazu äußern. Die Vielzahl an Einzelbefunden kann hier nicht referiert werden; man kann aber eine große Vielfalt an Wünschen und zum Teil frappierend kompetente Äußerungen zum Sportunterricht festhalten, die ein empirischer Beleg für die These sind, dass Schüler*innen Co-Konstrukteure von Unterricht sind. Eine erste Studie zum immer populärer werdenden Thema der Nutzung digitaler Medien im Sportunterricht legen Greve et al. (2020) vor. Auf der Basis von Interviews mit Grundschüler*innen, die Tablets im Sportunterricht zur Erstellung von Videos genutzt haben, konnten sie rekonstruieren, dass die Schüler*innen den Tablet-Einsatz primär als Möglichkeit zur Erweiterung ihrer Wahrnehmung und Erfahrung von Bewegung sehen und nutzen.

Wirkungen und Prozesse des Sportunterrichts

Im Folgenden werden Studien aus der Grundschulsportforschung betrachtet, die die Effekte von Interventionen im Sportunterricht untersucht, sowie Studien, die unterrichtliche Prozesse als solche analysiert haben.

In der Grundschulsportforschung vergleichsweise gut untersucht sind Effekte bestimmter methodisch-didaktischer Maßnahmen auf Facetten des Selbstkonzepts von Grundschüler*innen[1]. Die Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) ist eine der umfangreichsten Studien zu dieser Thematik (Conzelmann et al., 2011). In einem quasi-experimentellen Design wurden die Effekte theoriegeleitet entwickelter Unterrichtsreihen auf Facetten des Selbstkonzepts von Schüler*innen untersucht. Allgemein zeigte sich, dass die Förderung der Selbstkonzeptfacetten durch die Intervention(en) grundsätzlich erfolgreich war. Differenzierte Analysen einzelner Teilaspekte der Gesamtstudie ergaben u.a., dass die Selbstkonzeptfacetten unterschiedlich (gut) gefördert werden konnten, die Intervention dazu führte, dass die Schüler*innen ihr Selbstkonzept teilweise realitätsangemessener einschätzen, bestimmte Effekte geschlechtsspezifisch sind und erfahrene Lehrkräfte die Interventionsinhalte besser umsetzen (Oswald, Schmidt et al., 2013; Oswald, Valkanover et al., 2013; Schmidt et al. 2013, 2015).

In einer kleineren und kürzeren Studie, jedoch mit denselben theoretischen Grundlagen der Intervention, konnten Valkanover et al. (2021) zwar Effekte auf die kreativ-tänzerische Kompetenz der Schüler*innen, jedoch nicht auf ihr tänzerisches Fähigkeitsselbstkonzept nachweisen. Die Ergebnisse von Magnaguagno et al. (2016) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte intensiv geschult und während der Intervention betreut werden müssen, um eine hohe Implementationsqualität zu erreichen und dass nur diese hohe Qualität zu – wenn auch kleinen – Verbesserungen des sozialen Selbstkonzepts der Schüler*innen führt.

Einem evaluativen Ansatz folgte Seyda (2011a), die im Rahmen des Projekts »Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW« untersuchte, ob eine Erhöhung der wöchentlichen Sportstunden von drei auf fünf Stunden einen Effekt auf das Selbstkonzept von Grundschüler*innen hat. Es zeigte sich, dass Schüler*innen sowohl ihr generelles Selbstkonzept als auch ihr Körperselbstwertgefühl zum Ende ihrer Grundschulzeit geringer einschätzen als zu Beginn, unabhängig vom Umfang des Sportunterrichts. Ebenfalls unabhängig vom Umfang des Sportunterrichts scheint das physische als auch das soziale Selbstkonzept der Schüler*innen über die gesamte Grundschulzeit hinweg stabil zu bleiben. Keine Effekte hatte die

1 Die im Folgenden beschriebenen Interventionsstudien untersuchten Schüler*innen, die dem Alter nach in Deutschland i.d.R. die fünfte Klasse an weiterführenden Schulen besuchen würden, in der Schweiz jedoch noch an Primarschulen unterrichtet wurden.

Ausweitung des Sportunterrichts auf das physische Selbstkonzepts der Schüler*innen im vierten Schuljahr sowie auf die Realitätsangemessenheit der Einschätzungen des physischen Selbstkonzepts. Geschlechtsspezifische Analysen ergaben u.a., dass das generelle Selbstkonzept der Schülerinnen zum Ende der vierten Klasse zu einem geringen, aber signifikanten Teil durch die Ausweitung des Sportunterrichts erklärt werden kann. Bei den Schülern zeigte sich dieser Effekt nicht. Die Evaluation des Projekts ergab neben den Befunden zur Selbstwirksamkeit noch einige weitere Erkenntnisse. So konnten weder Effekte der Ausweitung des Sportunterrichts auf Bereiche der koordinativen Leistungsfähigkeit der Schüler*innen, ihrer Wahrnehmung des Klassenklimas, ihres Wohlbefindens in der Schule noch ihrer Schuldevianz nachgewiesen werden (Seyda, 2011b). Begleitende quantitative Lehrkräftebefragungen ergaben u.a., dass die Lehrkräfte hohe Erwartungen hinsichtlich potenzieller Effekte der Ausweitung des Sportunterrichts hatten (z.B. Lernmotivation oder Leistungsfähigkeit), diese jedoch eher nicht erfüllt wurden (Burrmann, 2011). Gleichwohl zeigte sich, dass Lehrkräfte, die die Projektidee konzeptnäher umsetzen, auch mehr positive Effekte wahrnahmen. Insgesamt fühlten sich die Lehrkräfte durch die Ausweitung des Sportunterrichts zudem nicht mehr belastet. Ähnliches ergaben auch die qualitativen Befragungen der Lehrkräfte (Serwe-Pandrick, 2011). Darüber hinaus zeichnete sich in den Daten ab, dass durch die Ausweitung des Sportunterrichts eine »Sensibilisierung für die Bedeutsamkeit von Bewegung, Spiel und Sport« (ebd., S. 153) auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern stattgefunden habe.

Neben diesen vergleichsweisen großen Studien lassen sich vereinzelt kleinere Interventionsstudien finden, die ebenfalls die Ausweitung des Sportunterrichts (z.B. Haas et al., 2009; Osterroth et al. 2012) oder Trainingseffekte (z.B. Thienes & Lehmann, 2010) in den Blick nahmen, auf die hier jedoch nur verwiesen werden kann.

Jenseits von Interventions- und Evaluationsstudien lassen sich – wenn auch wenige – Studien zu Prozessen im Sportunterricht der Grundschule finden. Aufgrund dieses Untersuchungsfokus sind diese Studie in der Regel qualitativ angelegt.

Greve (2013) evaluierte in einer qualitativen Studie den Einsatz des um sportpädagogische Reflexionsphasen erweiterten Konzepts des genetischen Lehrens und Lernens im Sportspiel am Beispiel Handball in der Grundschule. Auf Basis von Beobachtungen und Interviews konnten Spielphänomene rekonstruiert werden, die von Schüler*innen erlebt, in den Reflexionsphasen diskutiert und als relevant erachtet wurden (z.B. Beteiligung am Spiel einfordern oder Konflikte thematisieren und lösen). Insgesamt zeigte sich, dass das Unterrichtskonzept Bedingungen zur Ermöglichung von Bildungsprozessen im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts schaffen kann. Ebenfalls auf sprachliche Prozesse im Sportunterricht fokussierte Erhorn (2014), der in einer qualitativ-explorativen

Studie sprachförderliche Potenziale des Grundschulsportunterrichts untersuchte. Hierzu wurden videographierte Sportunterrichtsstunden einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (2.-4. Klasse) analysiert. Er konnte mehrere Formen von Sprechhandlungen der Schüler*innen, die für die kindliche Sprachförderung als besonders relevant anzusehen sind, sowie hierfür förderliche Handlungsweisen der Lehrkraft identifizieren (z.B. das Diskutieren und Verhandeln sowie das Schaffen gesprächsförderlicher Rahmenbedingungen). Insgesamt wurde deutlich, dass insbesondere in Sitzkreisgesprächen durch die Thematisierung von zuvor im Unterricht erlebten oder beobachteten Situationen sprachförderliche Potenziale des Grundschulsportunterrichts zur Geltung kommen und genutzt werden können.

Neuere qualitative Studien nehmen Sportunterricht zunehmend aus praxistheoretischen Perspektiven auf Basis von videographischen Daten in den Blick. Wolff (2017) rekonstruierte soziale Mikroordnungen im Sportunterricht der Grundschule und beschreibt daraus einen »Spielplan« von Sportunterricht, der einen Rahmen für (Wieder-)Herstellung von sozialer Ordnung im Sportunterricht darstellt. Die vier Hauptkategorien dieses Spielplans sind (unterrichtschronologisch) die Koordination, die Konstitution, das Spiel und die Wandlung, in denen sich jeweils spezifische Praktiken vollziehen, die dabei helfen den Sportunterricht »am Laufen« zu halten. Ebenfalls aus praxistheoretischen Perspektiven analysieren Schiller et al. (2021) sowie Braksiek und Kurnitzki (2018) inklusiven Sportunterricht der Grundschule mit dem Interesse an Differenzkonstruktionen und daran potenziell anschließenden Ein- und Ausschlussprozessen. Beide Studien konnten spezifische Formen von Differenzkonstruktionen und ihre Zusammenhänge sowie zugrundeliegende implizite (kollektive) Wissensbestände rekonstruieren.

Fazit

Was wir über den Sportunterricht der Schule wissen, hängt nicht unbedingt an der wissenschaftlichen Systematik oder didaktischen Kernthemen, sondern vielmehr ist der Trend zu beobachten, dass bildungspolitische Diskussionen sich mit gewisser Verzögerung in den empirischen Untersuchungen der Sportpädagogik wiederfinden. So sind etwa die Studien zur Kompetenzorientierung und Inklusion einzuordnen. »Einheimische« Begriffe und Themen sind dagegen seltener, z.B. ist wenig bekannt über das Kerngeschäft des Sportunterrichts, nämlich der Vermittlung der fachlichen Inhalte oder der fachspezifischen Bildungsprozesse. Methodisch ist zu bilanzieren, dass forschungsökonomische und pragmatische Entscheidung offensichtlich eine gewichtige Rolle spielen, denn aufwendige Beobachtungsstudien sind im Vergleich zu Fragebogen- oder Interviewstudien deutlich seltener. Positiv anzumerken ist jedoch, dass videographische Studien in den letzten Jahren an

Bedeutung gewonnen haben. Mutmaßlich ist diese Entwicklung auf eine immer einfachere Umsetzung der Erhebung und Auswertung videographischer Daten zurückzuführen. Dass Kinder der ersten und zweiten Klassenstufe wenig beforscht werden, dürfte auch hier mit forschungsökonomischen Gründen zusammenhängen, da schriftsprachliche Verfahren und Interviews wenig erfolgversprechend zu sein scheinen. Man kann jedoch annehmen, dass gerade diese Klientel besonders interessant wäre, da hier der Grundstein für die gesamte weitere Schulsportkarriere gelegt wird. Insgesamt kommen wir zu dem Ergebnis, dass eine grundschulbezogene Forschung zum Fach Sport noch wenig entwickelt ist, dass Vergleiche zwischen Schulformen kaum vorgenommen werden und dass komplexere Vorhaben (wie die Verknüpfung von Unterrichtsqualität mit Einflussfaktoren wie Kompetenzen der Lehrpersonen oder entwicklungspsychologische Bedingungen und Unterrichtsgestaltung) bislang fehlen. Es gibt also in jeder Hinsicht weiteren Forschungsbedarf.

Literatur

Albrecht, L. (2020). Zur Anerkennung übergewichtiger und adipöser Kinder im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 131-144). Meyer & Meyer.

Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 5*(1), 45-66.

Balz, E., Frohn, J., Neumann, P., & Roth, A.-C. (2013). Nach Kompetenzerwartungen Sport unterrichten. Befunde einer länderübergreifenden Differenzstudie. *Sportunterricht, 62*(9), 258-263.

Braksiek, M., & Kurnitzki, S. (2018). Doing gender und Differenzkonstruktion. Ergebnisse einer fächervergleichenden Videostudie. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M., Leibetseder, & R. Wimberger (Hg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 256-261). Klinkhardt.

Brandl-Bredenbeck, H. P., Kroll, L., Scholz, M., & Liebl, S. (2020). Sport in der Primarstufe – eine Synopse der Lehrkräftebildung. *Sportunterricht, 69*(4), 148-154.

Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Czwalina.

Burrmann, U. (2011). Akteursebene II: Lehrerinnen und Lehrer – Befragung. In J. Thiele, & M. Seyda (Hg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 98-131). Meyer & Meyer.

Conzelmann, A., Schmidt, M., & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Huber.

Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern*. transcript.

Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *Spectrum der Sportwissenschaften, 26*(1), 25-47.

Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.P., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In DSB (Hg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 115-152). Meyer & Meyer.

Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel*. Logos.

Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Krieger, C., Schwedler, A., & Süßenbach, J. (2020). The use of digital media in primary school PE–student perspectives on product-oriented ways of lesson staging. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.

Grimminger-Seidensticker, E., Korte, J., Möhwald, A., & Trojan, J. (2019). Körperunzufriedenheit, Angsterleben und Präferenzen didaktischer Inszenierungen im Sportunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 7*(2), 73-87.

Große, C. (2020). Auswertung von Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In P. Neumann, & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 171-183). Meyer & Meyer.

Haas, S., Väth, J., Bappert, S., & Bös, K. (2009). Auswirkungen einer täglichen Sportstunde auf kognitive Leistungen von Grundschulkindern. *Sportunterricht, 58*(8), 227-232.

Herrmann, C., Sygusch, R., & Töpfer, C. (2020). Motorische Leistungsdispositionen von Schülerinnen und Schülern. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl., S. 61-81). Meyer & Meyer.

Korte, J., Möhwald, A., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Körperbild, Bewegung und Sport in der Wahrnehmung von Grundschulkindern. *Sportunterricht, 69*(2), 59-64.

Kuhn, P. (2006). *Was Kinder bewegt*. Habilitationsschrift. Bayreuth.

Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Alltag. *Sportpädagogik, 5*(6), 10-17.

Liebl, S. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund-und Hauptschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 2*(2), 5-11.

Liebl, S. (2020). »Fachfremd« unterrichtende Sportlehrkräfte an Grundschulen. *Sportunterricht, 69*(4), 155-160.

Liebl, S., & Sygusch, R. (2020). Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 8*(1), 87-104.

Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R., & Conzelmann, A. (2016). Programm-und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpsychologie, 23*(2), 56-65.

Möhwald, A., Grimminger-Seidensticker, E., & Korte, J. (2020). Die Bedeutung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale für das Erleben von Zustandsangst vor dem Sportunterricht in der Grundschule. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 158-170). Meyer & Meyer.

Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Meyer & Meyer.

Neumann, P. (2020). Wie entwickeln multiprofessionelle Teams inklusiven Sportunterricht in der Grundschule? In P. Neumann, & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 210-223). Meyer & Meyer.

Neumann, P., & Pfister, V. (2020). Zur Akzeptanz von Mindeststandards im Grundschulsportunterricht aus der Perspektive fachlich qualifizierter und fachfremder Lehrkräfte. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 197-209). Meyer & Meyer.

Oesterreich, C., & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In DSB (Hg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 153-180). Meyer & Meyer.

Osterroth, A., Spang, F., & Gießing, J. (2012). Die kurzfristigen physiologischen Auswirkungen einer täglichen Sportstunde. Ergebnisse einer Pilotstudie mit Schülerinnen und Schülern einer vierten Klasse. *Sportunterricht, 61*(1), 14-19.

Oswald, E., Schmidt, M., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Die Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts mittels einer Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften, 25*(1), 5-20.

Oswald, E., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Swiss Journal of Educational Research, 35*(2), 255-274.

Prohl, R., Ott, M., & Albrecht, L. I. (2015). Soziale Anerkennung und individuelles Wohlbefinden übergewichtiger Kinder im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 3*(2), 43-60.

Reimann-Pöhlsen, I. (2017). *Niederlagen im Sportunterricht. Bewältigungsstrategien von Grundschulkindern*. transcipt.

Reimann-Pöhlsen, I. (2020). Erleben und Bewältigen von Niederlagen im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 118-130). Meyer & Meyer.

Roth, A. C. (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Grundlagen – Befunde – Beispiele.* Shaker.

Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.

Schiller, D., Rode, D., Zander, B., & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 14*, 67-81. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00098-0

Schmidt, M., Blum, M., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2015). Motor ability and self-esteem: The mediating role of physical self-concept and perceived social acceptance. *Psychology of Sport & Exercise, 17*, 15-23.

Schmidt, M., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Veridicality of self-concept of strength in male adolescents. *Perceptual and motor skills, 116*(3), 1029-1042.

Serwe-Pandrick, E. (2011). Organisationsebene I: Wie Schulen Schule »entwickeln«. In J. Thiele, & M. Seyda (Hg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 132-157). Meyer & Meyer.

Seyda, M. (2011a). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter.* Meyer & Meyer.

Seyda, M. (2011b). Akteursebene I: Schülerinnen und Schüler – Test und Befragung. In J. Thiele, & M. Seyda (Hg.) *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 71-97). Meyer & Meyer.

Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft, 46*(2), 215-231.

Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl.) (S. 217-241). Meyer & Meyer.

Seyda, M., & Langer, A. (2019). *Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften (DiKS).* Unveröffentlichter Abschlussbericht für die DFG.

Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 13-22). Springer VS.

Thienes, G., & Lehmann, S. (2010). Koordinationstraining im Sportunterricht – methodisch angeleitet oder spielerisch beiläufig? Eine Pilotstudie mit Grundschulkindern. *Sportunterricht, 29*(1), 2-7.

Valkanover S., Rubeli, B., Rordorf-Keller, V., & Berger, R. (2021). Selbstkonzeptförderung durch Darstellen und Tanzen im Sportunterricht – Zur Bedeutung von Feedback. *Sportunterricht, 70*(6), 258-263.

Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie.* transcript.

Wolters, P. (2020). Unterrichtsforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl., S. 16-60). Meyer & Meyer.

Bewegt vom Kindergarten in die Primarschule
Protokoll zur schweizerischen »BeKiPri«-Studie

Elke Gramespacher & Katrin Adler

Einleitung

Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse gilt als wichtige Entwicklungsphase, in der Kinder zukunftsrelevante Übergangserfahrungen sammeln (Griebel & Niesel, 2013). Für diese Phase liegen (inter)national Befunde vor, die darauf schließen lassen, dass die kindliche körperlich-sportliche Aktivität bedeutsam abnimmt (u.a. Crane et al., 2018; Finger et al., 2018). Mädchen sowie Kinder mit Migrationshintergrund gelten dabei als besonders vulnerable Gruppen (u.a. Adler & Gramespacher, 2021). Zieht man die Befunde zu günstigen Wirkungen höherer Aktivitätsniveaus auf schul- und übergangsrelevante Kompetenzen heran (u.a. Krus, 2009) und blickt zugleich auf das hohe Verstetigungspotential von im Kindesalter erworbenen Ungleichheiten (OECD, 2017), dürfte bei vulnerablen Kindern in dieser Phase ein Risiko für das gesunde Aufwachsen und das schulische Lernen entstehen. Die Schweizer Längsschnittstudie »Bewegt vom Kindergarten in die Primarschule. Eine aktivitätsbezogene Analyse des Transitionsprozesses« (kurz: »BeKiPri«)[1] untersucht Veränderungen in der körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern im Übergang sowie potentielle Einflüsse des Elternhauses, des Kindergartens und der Primarschule.[2] Das Ziel der »BeKiPri«-Studie ist es, Änderungsverläufe aufzudecken und praxisnahe Strategien für Wissensvermittlung an Eltern und Bewegungsförderung für Kinder im Übergang abzuleiten. Der Beitrag liefert ein Studienprotokoll mit dem Forschungsstand, den Fragestellungen und dem methodischen Vorgehen der »BeKiPri«-Studie.

---

1 Gefördert vom Bundesamt für Sport BASPO, Schweiz (Laufzeit: 12/2019-05/2023).

2 Infolge der Harmonisierung des Bildungssystems in der Schweiz zählen zwei obligatorische Kindergartenjahre (ab dem 4. Lebensjahr) zur Primarstufe. Diese bilden mit den ersten zwei Schuljahren den »Zyklus 1«, für den *ein* Curriculum vorliegt (D-EDK, 2016). Die Klassenstufen drei bis sechs sind im »Zyklus 2« gebündelt. Im »Zyklus 1« können Veränderungen im Übergang Kindergarten–Primarschule untersucht werden.

Der Schuleinstieg eines Kindes geht mit komplexen Veränderungen im bis dahin gewohnten Lebensalltag einher und fordert vom Kind zuweilen erhebliche Bewältigungsbemühungen (Griebel & Niesel, 2013). Größere Herausforderungen bilden zum Beispiel das Auftreten starker Emotionen etwa durch Rollen- und Beziehungsänderungen, ein zeitlich fixer Unterrichtsbeginn und feste Unterrichtszeiten, längere Sitz- und Konzentrationsphasen, neue Bezugspersonen und Peers, neue Lehr- und Lernstrategien, neue Räumlichkeiten, ein neuer Schulweg, zu erledigende Hausaufgaben und eine stärkere Leistungsorientierung. Die Anforderungen finden sich auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene. Sie bedürfen einer aktiven Bewältigung durch das Kind, die mit intensiven Lernprozessen einhergeht (u.a. Edelmann et al., 2018). Dabei sammeln Kinder neue Erfahrungen, die zu ihrer Identitätsentwicklung relevant beitragen dürften (Wildgruber & Griebel, 2016). Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule informieren und unterstützen den Übergangsprozess auf Basis struktureller Bedingungsgefüge sowie eigener übergangsbezogener Fachkenntnisse, Erfahrungen und Überzeugungen. Eltern (bzw. Familie) moderieren die Bewältigung des Übergangs ihres Kindes. Dabei scheinen elterliche Erwartungen an Übergangsanforderungen sowie zu erbringende Unterstützungsleistungen bildungsbiografisch und sozialstrukturell bedingt zu variieren (Andresen et al., 2013). Jedes Kind findet demzufolge ein spezifisches Bedingungsgefüge vor, in dessen Rahmen es den Übergang ko-konstruktiv bewältigt. Negative Erfahrungen können sich ungünstig auf die Bewältigung künftiger Übergänge in der Bildungslaufbahn auswirken (u.a. OECD, 2017).

Obgleich die Studienlage sehr limitiert ist, gehen Wissenschaftler*innen davon aus, dass der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule das körperlich-sportliche Aktivitätsverhalten von Kindern deutlich beeinflusst (u.a. Konstabel et al., 2014; Finger et al., 2018). Aus den begrenzt vorliegenden Befunden systematischer Reviews, Längsschnittstudien sowie aus ICAD-Daten (Cooper et al., 2015) kumuliert sich eine Evidenz für rückläufige Aktivitätsniveaus und ansteigende Inaktivitätsniveaus rund um den Schuleinstieg (u.a. Reilly et al., 2016). Einige Studien verweisen interessanterweise darauf, dass die Aktivität ein paar Monate nach dem Schuleinstieg wieder ansteigt (u.a. Taylor et al., 2013). Forschungslücken existieren primär im Hinblick auf das Veränderungsausmaß der Aktivität, die Änderungsverläufe, zugrundeliegende Mechanismen sowie präventiv oder kompensierend wirkende Faktoren (u.a. Adler, 2017). Bezogen auf das körperlich-sportliche Aktivitätsniveau in der Übergangsphase werden primär Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund als vulnerabel beschrieben (u.a. Adler & Gramespacher, 2021). Sie sind nach dem Schuleinstieg auch in Sportvereinen unterrepräsentiert (u.a. Albrecht et al., 2016). Die zu konstatierende Vulnerabilität ist problematisch, denn Bewegung ist eine Voraussetzung und ein Medium des Lernens, der Gesundheits- und der Entwicklungsförderung im Kindesalter (Bahr, 2017) und daher nicht nur

mit Blick auf die Bewegungsbildung, sondern auch für das gesamte schulische Lernen insbesondere in der Schuleingangsstufe sehr relevant.

Ziele und Forschungsfragen der »BeKiPri«-Studie

Die »BeKiPri«-Studie[3] beabsichtigt, (inter)national bestehende Forschungslücken zu schließen. Dies (a) über eine längsschnittliche Betrachtung der Veränderungen des kindlichen Aktivitätsverhaltens im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule, (b) über Analysen zu personeninternen und personenexternen Parametern, welche die Veränderungen beeinflussen, und (c) über eine Untersuchung vulnerabler Gruppen im Übergang mit Fokus auf Mädchen und auf Kinder mit Migrationshintergrund. Forschungsbedarf diesbezüglich wurde bis dato wiederholt formuliert (u.a. Schmutz et al., 2018; Gramespacher & Voss, 2019).

Für die »BeKiPri«-Studie sind zwei Forschungsfragen zentral: (1) Welche Veränderungen im körperlich-sportlichen Aktivitätsverhalten lassen sich anhand objektiv erhobener Aktivitätsdaten im zeitlichen Verlauf der Transition vom Kindergarten zur Primarschule – v.a. mit Blick auf Mädchen und auf Kinder mit Migrationshintergrund – konstatieren? (2) Welche personeninternen und personenexternen Parameter bedingen oder kompensieren allenfalls Veränderungen im körperlich-sportlichen Aktivitätsverhalten im zeitlichen Verlauf des Übergangs, v.a. bei Mädchen und bei Kindern mit Migrationshintergrund? Dabei interessiert der Übergang vom Kindergarten zur ersten Klasse sowie die weiterführende Entwicklung des Aktivitätsverhaltens bis zum Beginn der zweiten Klassenstufe.

Die Befunde der »BeKiPri«-Studie sollen in einem internationalen Symposium (geplant für 02/2023) mit Wissenschaftler*innen, Fachexpert*innen und Lehrpersonen in den Kontext ähnlicher Studien gestellt und kritisch diskutiert werden. Dies mit dem Ziel, adäquate, das heißt praxisnahe Strategien zur bewegungsbezogenen Übergangsgestaltung abzuleiten und Empfehlungen für die künftige Übergangsforschung mit Blick auf (junge) Kinder zu formulieren.

Methodisches Vorgehen der »BeKiPri«-Studie

Zur Analyse potentieller Veränderungen des Aktivitätsverhaltens von Kindern im Übergang sind vom zweiten Kindergartenjahr bis zum Beginn der zweiten Klasse vier Messzeitpunkte vorgesehen. Um die vielfältigen Rahmenbedingungen kontrollieren zu können, vor allem die auf der Covid-19-Pandemie basierenden Ein-

3 Die Ethikkommission der Pädagogischen Hochschule FHNW hat 01/2020 die »BeKiPri«-Studie (Nr. 20-1) und 10/2020 die Vorstudie »Pre-BeKiPri« bewilligt.

schränkungen des kindlichen Alltags, erfolgt eine Analyse zweier Kinder-Kohorten: Kohorte 1 soll über vier Messzeitpunkte hinweg (04/2021 bis 11/2022) untersucht werden, Kohorte 2 zu zwei Messzeitpunkten (04/2022 bis 11/2022). Die Basiserhebung beider Kohorten findet jeweils am Ende des letzten Kindergartenjahres statt, die nachfolgenden Datenerhebungen im Abstand von je sechs Monaten.

Die »BeKiPri«-Studie nutzt verschiedene methodische Zugänge: Zur objektiven Erfassung der körperlich-sportlichen Aktivität der Kinder im Alltag kommt der triaxiale Akzelerometer GENEActive (Activinsights, Cambridge, United Kingdom) zum Einsatz. Dieser erreichte in der Vorstudie »Pre-BeKiPri« die höchste Compliance im Vergleich mit zwei weiteren in Kinderstudien häufig genutzten Instrumenten (Gilgen-Ammann et al., 2021). Die Kinder tragen zu jedem Messzeitpunkt den Bewegungssensor an sieben aufeinanderfolgenden Tagen während des gesamten Tagesverlaufs (Schule und Freizeit) an der dominanten Hand (Datenspeicherung: 30 Hz, 1-Sekunde Epoche). Als valide gelten Daten aus mindestens drei Wochentagen und einem Wochenendtag und mindestens zehn Stunden Tragezeit/Tag (u.a. Oakley et al., 2021). Das Auslesen und Verarbeiten der Rohdaten erfolgt über die GENEActive PC Software (Version 3.3) und die Software JAccAS (Version 1.3) mit validierten cut-points (u.a. Antczak et al., 2021). Zeitlich parallel zu den Aktivitätsmessungen bei den Kindern werden die Eltern und Lehrpersonen aus Kindergarten und Primarschule schriftlich befragt. Zudem werden die Lehrpersonen anhand von Leitfäden interviewt.

Tabelle 1a: Outcome-Variablen, Erhebungsinstrumente und Quellen im Kontext der »BeKiPri«-Studie

Outcome-Variablen	**Quellen**
Aktivität	
Prozent und Minuten/Tag moderater bis intensiver Aktivität (MVPA), intensiver Aktivität (VPA) und sitzenden (SB) Verhaltens (während Kindergarten-/Schulbesuch vs. Nachmittag/Abend; wochentags vs. wochenends), Erreichen der Basisempfehlung von 60 Minuten/Tag in MVPA an allen erhobenen Tagen (objektiv)	GENEActive (Activinsight, Kimbolton, Cambridge, UK)
Erreichen der Basisempfehlung von 60 Minuten moderat-intensiver Aktivität pro Tag (subjektiv, Elternauskunft)	MoMo, Finger et al., 2018
Sportvereinspartizipation (ja/nein, Minuten/Woche), Spielen draußen im Freien (Minuten/Woche), Sportunterricht (Minuten/Woche) (Elternauskunft)	MoKiS, Adler, 2012

Tabelle 1b: Outcome-Variablen, Erhebungsinstrumente und Quellen im Kontext der »BeKi-Pri«-Studie

Outcome-Variablen	**Quellen**
Aktivität	
Personeninterne Parameter	
Geschlecht (m/w), Alter (Monate), Migrationshintergrund (ja/nein, Nationalität, Integrationsniveau Sport) Bewegungsbezogenes Temperament (Skalenwert Aktivität) Aktivitätsbezogenes Selbstkonzept (stellvertretende Kinderbefragung durch die Eltern)	Bringolf-Isler et al., 2016 IKT, 2-8 Jahre, Zentner, 2010 P-PSC-C, Tietjens et al., 2018
Personenexterne Parameter	
Soziale Lage der Familie (SES, Familienstatus, Arbeitspensum Eltern, Fremdbetreuung Kind, Quartiersmilieu) Informationsniveau von Eltern zum kindlichen Aktivitätsverhalten nach Schuleinstieg (subjektiv) Elterlich perzipierte motorische Basiskompetenzen des Kindes	Schmutz et al., 2017; Bringolf-Isler et al., 2016 Adler, 2017 MOBAK-KG, Herrmann et al., 2018
Aktivitätsverhalten der Geschwister, Eltern, Kindergarten- und Primarschullehrperson(en) (Erreichen der Basisempfehlungen von 30 Minuten/Tag an allen Tagen der Woche, Partizipation an Sportangeboten, körperlich-sportliche Kompetenzen) Qualifikationsniveau (Ausbildung, Berufserfahrung, Fortbildungen in Bewegungsförderung) von Kindergarten-/Primarschullehrpersonen Überzeugungen/Perzeptionen von Eltern, Kindergarten- und Primarschullehrpersonen zum kindlichen Aktivitätsverhalten nach Schuleinstieg (erwartete Veränderung a) der Aktivität (MVPA), b) der Bewegungsbedürfnisse, c) der Sportpartizipation, der Sportstundenzahl, der Schulweg-Aktivität, d) des Spielens im Freien und e) des Sitzverhaltens)	Schmutz et al., 2018 eigenentwickelt Adler, 2017

Tabelle 1c: Outcome-Variablen, Erhebungsinstrumente und Quellen im Kontext der »BeKi-Pri«-Studie

Outcome-Variablen	**Quellen**
Aktivität	
Bedeutungszuschreibungen von Eltern, Kindergarten- und Primarschullehrpersonen mit Blick auf Bewegung im Übergang	Adler, 2017
Bewegungsbezogene Unterstützungsleistungen von Eltern, Kindergarten- und Primarschullehrpersonen (Verantwortungsübernahme, Bewegungschancen im Alltag, bewegungsförderliches Verhalten [in curricularen und außercurricularen Zeitgefäßen])	Adler, 2017, eigenentwickelt
Bewegungsbezogene Übergangsstrukturen und -richtlinien der Bildungsinstitutionen/Bildungspläne	eigenentwickelt
Bewegungsbezogene Übergangsgestaltungs- und Kooperationsstrategien von Kindergärten und Primarschulen	eigenentwickelt

Basierend auf schweizerischen und auf internationalen Befunden werden die im Übergang potentiell auf die kindliche Aktivität einflussnehmenden personeninternen und personenexternen Parameter Geschlecht (u.a. Tonge et al., 2016), Ethnizität (u.a. Craggs et al., 2011), bewegungsbezogenes Temperament (u.a. Janssen et al., 2017) und Selbstkonzept (u.a. Eime et al., 2013), übergangsbezogene schulische Strukturen, Curricula und Richtlinien (u.a. Nathan et al., 2018), bewegungsbezogene Kooperations- und Gestaltungsqualitäten der Bildungseinrichtung(en) (u.a. Ziroli & Billmeier, 2014) sowie Orientierungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen unterstützender Übergangspartner*innen aus Familie, Kindergarten und Primarschule (u.a. Xu et al., 2015) analysiert. Dazu werden die Interviewdaten mithilfe von MAXQDA (Version 20.4.1) inhaltsanalytisch und die Daten der schriftlichen Befragungen (meist geschlossene Antwortformate) anhand von SPSS (Version 26) ausgewertet. Die Tabelle 1 listet die fokussierten Outcome-Variablen der Aktivitätsmessungen und Befragungen auf und gibt die Erhebungsinstrumente und Quellen dazu an.

Die Stichprobenauswahl der »BeKiPri«-Studie erfolgte über ein gezieltes Sampling mit dem Ziel der Varianzmaximierung. In Basel-Stadt konnten Primarschulen in zwei Quartieren gewonnen werden, die verschiedene Milieus, differente bewegungsinfrastrukturelle Merkmale und viele Ethnizitäten aufweisen.[4] Bisherige Studienbefunde (u.a. Schröder et al., 2015) ließen eine Compliance von ca. 35 % der initialen Kinder-Stichprobe über vier Messzeitpunkte hinweg erwarten. Daher

4 Wir danken dem Erziehungsdepartement Basel-Stadt für die Unterstützung.

wurde eine Stichprobe von 200 Kindern (Kohorte 1 und 2 in der Basiserhebung) anvisiert.

Tabelle 2: Erwartete und realisierte Stichproben aus Kohorte 1 (zu t1 und zu t2) sowie erwartete Stichprobe der Kohorte 2 (zu t3 und zu t4; Stand: 12/2021)

Messzeitpunkte Stichproben	t1 (04-06/2021)	t2 (10-11/2021)	t3 (04-06/2022)	t4 (10-11/2022)
Kohorte 1 (04/2021-11/2022) Kinder mit validen GeneA.-Daten und ausgefülltem Eltern-FB befragte LP (NKG = 7, NPS = 3)	NKG = 22 NKG = 20 NKG = 7	NPS = 20 NPS = 19 NPS = 3	NPS = NPS = NPS =	NPS = NPS = NPS =
Kohorte 2 (04/2022-11/2022) erwartete Kinder (Ninitial = 140) erwartete Eltern-FB (Ninitial = 140) erwartete LP (NKG = 12, NPS = 6)			NKG = NKG = NKG =	NPS = NPS = NPS =

Anmerkungen: LP = Lehrpersonen; FB = Fragebogen; KG = Kindergarten; PS = Primarschule; angefragte Kinder zu t1: N = 64; mit GENEActive Sensor gemessene Kinder zu t1: Nt1 = 25; Geschlecht: Nt1 = 14, Nt2 = 13; Migrationshintergrund: Nt1 = 16 (mit MH), Nt2 = 14 (mit MH).

Die pandemische Situation erforderte (wegen der Schulschließungen im Frühjahr 2020) eine Verschiebung der Datenerhebung (t1) auf das Frühjahr 2021 sowie eine Verkleinerung der Stichprobe von Kohorte 1 auf ein Primarschulhaus mit sieben Kindergärten. Für Kohorte 2 liegt die Zusage eines großen Primarschulhauses mit zwölf Kindergärten vor (siehe Tabelle 2). Die Option der Untersuchung von Kohorte 2 zu vier Messzeitpunkten wurde durch die Verschiebung des Starts der Datenerhebung von Kohorte 1 obsolet, hat aber im August 2020 die Vorstudie »Pre-BeKiPri« (Gilgen-Ammann et al., 2021) ermöglicht.

Die Teilnahme an der »BeKiPri«-Studie ist freiwillig. Zu jedem Messzeitpunkt wird das Einverständnis der Kinder und der Erziehungsberechtigten schriftlich eingeholt. Es gelten die Datenschutzrichtlinien der Schweiz für empirische Studien. Zur Erhöhung der Compliance kommen diverse Strategien der Kommunikation mit Schulleitungen, Eltern, Kindern und Lehrpersonen zum Einsatz: zum Beispiel leichte Sprache in allen Informationen und Erhebungsinstrumenten, Instruktionen zum Gebrauch der Bewegungssensoren per Video auf der Studien-Homepage und Incentives als ›Dankeschön‹ nach jeder Erhebung (z.B. Familientickets für den Basler Zoo, für das Museum Kultur & Spiel Riehen). Außerdem findet bereits während des Studienverlaufs ein Austausch mit Schulleitungen und Lehrpersonen, die an der »BeKiPri«-Studie teilnehmen, zu tangierenden Themen statt, zum Beispiel zum Thema ›Kohärente Gestaltung des Zyklus 1‹.

Literatur

Adler, K. (2012). *Bewegung, Spiel und Sport im Vorschulalter. Bedingungen und Barrieren körperlich-sportlicher Aktivität junger Kinder.* Dissertation, Technische Universität Chemnitz.

Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 58*(1), 27-50.

Adler, K., & Gramespacher, E. (2021). Mädchen im Fokus: Kindliches Aktivitätsverhalten im Übergang Kindergarten – Schule. In K. Adler & C. Andrä (Hg.), *Bewegung, Spiel und Sport bei Kindern im Krippen- und Kindergartenalter* (S. 278-304). Universitätsverlag Chemnitz.

Albrecht, C., Hanssen-Doose, A., Bös, K., Schlenker, L., Schmidt, S., Wagner, M., Will, N., & Worth, A. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *German Journal of Exercise and Sport Research, 46*(4), 294-304.

Andresen, S., Seddig, N., & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die »Einschulung« der Familie. *Bildungsforschung, 10*(1), 45-63.

Antczak, D., Lonsdale, C., del Pozo Cruz, B., Parker, P., & Sanders, T. (2021). Reliability of GENE-Activity accelerometers to estimate sleep, physical activity, and sedentary time in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 18*(1), 1-11.

Bahr, S. (2017). *»Ein bewegter Übergang«. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule.* Dissertation, Universität zu Köln.

Bringolf-Isler, B., Probst-Hensch, N., Kayser, B., & Suggs, S. (2016). *Schlussbericht zur SOPHYA-Studie.* Swiss Tropical and Public Health Institute.

Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., Anderssen, S., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P., Janz, K. F., Kordas, K., Kreimler, S., Pate, R. R., Puder, J. J., Reilly, J. J., Salmon, J., Sardinha, L. B., Timperio, A., & Ekelund, U. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*(1), 1-10.

Craggs, C., Corder, K., van Sluijs, E. M. F., & Griffin, S. J. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 40*(6), 645-658.

Crane, J. R., Naylor, P.-J., Temple, V. A. (2018). The Physical Activity and Sedentary Behaviour Patterns of Children in Kindergarten and Grade 2. *Children, 5*(10), 131.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). *Lehrplan 21. Bewegung und Sport*. D-EDK.

Edelmann, D., Wannack, E., & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich.

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10*(1), 1-21.

Finger, J. D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C., & Mensink, G. B. M. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring, 3*(1), 24-31.

Gilgen-Ammann, R., Schweizer, T., Dössegger, A., et al. (2021). *Eine Geräte-evaluation für Aktivitätsstudien mit fünf- bis zehnjährigen Kindern*. Unveröff. Abschlussbericht. BASPO & EHSM, Pädagogische Hochschule FHNW.

Gramespacher, E., & Voss, A. (2019). Geschlecht in der frühkindlichen Bewegungsbildung – eine vernachlässigte Dimension! *Frühe Bildung, 8*(2), 117-119.

Griebel, W., & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn*. Cornelsen.

Herrmann, C., Ferrari, I., Wälti, M., Wacker, S., & Kühnis, J. (2018). *MOBAK-KG: Motorische Basiskompetenzen im Kindergarten. Testmanual*. Abruf am 02.07.2018 unter http://mobak.info/wp-content/uploads/2018/07/MOBAK-KG.pdf

Janssen, J. A., Kolasz, J., Shanahan, L., Gangel, M. J., Calkins, S. D., Keane, S. O., & Wideman, L. (2017). Childhood temperament predictors of adolescent physical activity. *BMC Public Health, 17*, 8.

Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M., Eiben, G., Molnár, D., Siani, A., Sprengeler, O., Wirsik, N., Ahrens, W., & Pitsiladis, Y. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity, 38*(2), 135-143.

Krus, A. (2009). Vom Kindergartenkind zum Schulkind. Übergänge durch psychomotorische Angebote unterstützen. *Praxis der Psychomotorik, 34*(3), 142-146.

Nathan, N., Elton, B., Babic, M., McCarthy, N., Sutherland, R., Presseau, J., Seward, K., Hodder, R., Booth, D., Yoong, S. L., & Wolfenden, L. (2018). Barriers and facilitators to the implementation of physical activity policies in schools: A systematic review. *Preventive Medicine, 107*, 45-53.

Oakley, J., Peters, R. L., Wake, M., Grobler, A. C., Kerr, J. A., Lycett, K., Cassim, R., Russell, M., Sun, C., Tang, M. L. K., Koplin, J. J., & Mavoa, S. (2021). Back-

yard benefits? A cross-sectional study of yard size and greenness and children's physical activity and outdoor play. *BMC Public Health, 21*(1), 1402.

OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.* OECD Publishing.

Reilly, J. J. (2016). When does it all go wrong? Longitudinal studies of changes in moderate-to-vigorous-intensity physical activity across childhood and adolescence. *Journal of Exercise Science & Fitness, 14*(1), 1-6.

Schmutz, E. A., Haile, S. R., Leeger-Aschmann, C. S., Kakebeeke, T. H., Zysset, A. E., Messerli-Bürgy, N., Stülb, K., Arhab, A., Meyer, A. H., Munsch, S., Puder, J. J., Jenni, O. G., & Kriemler, S. (2018). Physical activity and sedentary behavior in preschoolers: a longitudinal assessment of trajectories and determinants. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 15*(1), 1-12.

Schmutz, E.A., Leeger-Aschmann, C. S., Radtke, T., Muff, S., Kakebeeke, T. H., Zysset, A. E., Messerli-Bürgy, N., Stülb, K., Arhab, A., Meyer, A. H., Munsch, S., Puder, J. J., Jenni, O. G., & Kriemler, S. (2017). Correlates of preschool children's objectively measured physical activity and sedentary behavior: a cross-sectional analysis of the SPLASHY study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 1-13.

Schröder, I., Schmidt, S., & Kohlmann, C. W. (2015). Ambulante Diagnostik körperlicher Aktivität mit Akzelerometern im Grundschulalter: Lässt sich die Compliance steigern? *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 66*, 147-150.

Taylor, R. W., Williams, S. M., Farmer, V. L., & Taylor, B. J. (2013). Changes in Physical Activity over Time in Young Children: A Longitudinal Study Using Accelerometers. *PLoS ONE, 8*(11), e81567.

Tietjens, M., Dreiskämper, D., Utesch, T., Schott, N., Barnett, L. M., & Hinkley, T. (2018). Pictorial Scale of Physical Self-Concept for Younger Children (P-PSC-C): A Feasibility Study. *Journal of Motor Learning and Development, 6*(2), 391-402.

Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2016). Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review. *Preventive Medicine, 89*, 129-139.

Wildgruber, A., & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertisen, Bd. 44). München.

Xu, H., Wen, L. M., & Rissel, C. (2015). Associations of Parental Influences with Physical Activity and Screen Time among Young Children: A Systematic Review. *Journal of Obesity*, 546925.

Zentner, M. (2010). *Inventar zur integrativen Erfassung des Kind-Temperaments.* Huber.

Ziroli, S., & Billmeier, U. (2014). Bewegungsbildung in der frühen Kindheit. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, M. Dieck, & E. Rathgeb-Schnierer (Hg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL)* (S. 123-144). Waxmann.

Thematisierungen frühkindlichen Sich-Bewegens in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühe Kindheit[1]

Ina-Marie Abeck, Rudolph Meyer & Maxine Saborowski

Einleitung

Der Bereich Bewegung, Spiel und Sport im frühen Kindesalter bekommt durch zwei Entwicklungen eine neue Bedeutung: Zum einen steigt die Inanspruchnahme von Ganztagsbetreuung – Kindheit zeichnet sich gegenwärtig dadurch aus, dass sie durch Betreuung strukturiert ist (vgl. Bollig, 2018). Bewegung, Spiel und Sport im frühen Kindesalter finden großenteils im Rahmen von Kindertagesbetreuung statt, und sie werden dort als Angebote eingefordert. Zum anderen wird, seitdem ab 2004 die Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung eingeführt wurden, kindliches Sich-Bewegen in der KiTa in diesen neuen Rahmen gesetzt: Dadurch, dass Bewegung in diesen Plänen zu einem Bildungsbereich in der frühkindlichen Bildung geworden ist, wird kindliches Sich-Bewegen auf neue Weise zu einem bildungsrelevanten Geschehen erklärt. In der Kindheitsforschung werden derartige Entwicklungen als Veränderungen zu einer »Bildungskindheit« (vgl. Klinkhammer, 2014) beschrieben. Die Etablierung der Bildungspläne, die wir der zuletzt beschriebenen Entwicklung zuordnen, stellt den Anlass für diesen Beitrag dar. Er geht folgenden Fragen nach: Wie wird kindliches Sich-Bewegen im Bildungsbereich Bewegung in den Bildungsplänen der Bundesländer thematisiert und für bildungsrelevant erklärt? Wie wird es als Gegenstand pädagogischen Handelns und Konzipierens in diesen Dokumenten dargestellt?

Wir lesen die Bildungspläne in diesem Beitrag probeweise aus der Perspektive der Kindheitsforschung (engl. childhood studies). Dabei verstehen und diskutieren wir diese Dokumente als pädagogische und bildungspolitische Programmatiken, die ihre Gegenstände (wie kindliches Sich-Bewegen) auf spezifische Weise formulieren und normieren, und daher relevantes Material für eine bewegungsbezo-

1 Wir danken Anja Voss, die an einer früheren Fassung des Beitrags mitgearbeitet hat.

gene Kindheitsforschung darstellen. Eine systematische empirische Analyse leisten wir an dieser Stelle nicht.

Im Folgenden beschreiben wir erstens den Zugang der Kindheitsforschung, der für unsere Fassung des Gegenstands wesentlich ist. Zweitens wird die Entstehung und Funktion der Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung dargestellt, wobei wir diese Pläne als eine von vielen »gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit« (Bollig et al., 2018, S. 9) von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) betrachten. Dabei gehen wir insbesondere auf den Bildungsbereich Bewegung und seine Ausgestaltung in Bildungsplänen ein. Drittens zeigen wir exemplarisch zwei Spannungsfelder in den Bildungsplänen für den Bildungsbereich Bewegung auf, die wir im Hinblick auf die Institutionalisierung bewegter Kindheit(en) als relevant ansehen. Abschließend diskutieren wir diese Ergebnisse in Beziehung zu allgemeineren Diagnosen zur Institutionalisierung von Kindheit(en).

Zugang der Kindheitsforschung

Forschungen, die sich mit der Institutionalisierung von Kindheit(en) befassen, gehen von einer modernisierungstheoretischen Annahme aus, dass Kindheit nicht etwas ist, das es immer schon gab, sondern dass es sich um ein Konstrukt handelt – und dass es sich vervielfältigt. Im Zuge gesellschaftlicher Prozesse wie Industrialisierung, Wachstums-, Steigerungs- oder Beschleunigungslogiken (Rosa, 2021) oder Leistungs- und Optimierungszwängen hat sich eine »moderne Institution Kindheit« herausgebildet (Bollig, 2018, S. 112). Daran anschließend stellt sich die Frage, wie sich aktuelle Prozesse der Institutionalisierung von Kindheit(en) beschreiben lassen. Während sich Ansätze einer Kindheitsforschung, die sich auf Kinder als Akteure richten, mit der Analyse kindlicher Praxen und pädagogischer Prozesse im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen und Rahmungen beschäftigen, fokussieren sich andere Studien eher darauf, »pädagogische Institutionen als eine bestimmte Dimension der soziokulturellen Formierung und Normierung der frühen Lebensphase zu betrachten« und strukturelle Aspekte von Kindheit zu beschreiben (Bollig et al., 2018, S. 9; s.a. Eßer, 2017 zu neueren Diskussionen, die diese Trennung überwinden).

Wir nehmen in unserem Aufsatz eine intermediäre Perspektive mit einer Tendenz zur zweitgenannten Forschungsrichtung ein: Unsere Ausgangspunkte sind weder konkretes pädagogisches Handeln noch pädagogische Institutionen an sich, sondern Bildungspläne als ein bildungspolitisches und pädagogisches Steuerungsinstrument, »als Medium zwischen Wissenschaft, [pädagogischer] Praxis, Politik und Öffentlichkeit« (Jergus & Thompson, 2011, S. 108), das eine verbindliche Wirkung auf Konzeptionen pädagogischen Handelns in den Einrichtungen der Kinder-

tagesbetreuung beansprucht (s. folg. Kap.). Der Fokus auf Institutionalisierungsprozesse erlaubt es, z.B. Thematisierungen in Dokumenten im Hinblick auf ihre wirklichkeitsstrukturierende Funktion zu betrachten: »Die Rede von Institutionalisierung statt von Institutionen überwindet die traditionelle Trennung von Handlung und Struktur mit der Dualität von Prozessen der Normierung und Strukturierung« (Honig, 2002, S. 92). In einem ähnlichen Sinn, mit der Frage nach »Figurierungen des Pädagogischen« durch diskursive Konstruktionen, bezeichnen Jergus und Thompson die Bildungspläne als »diskursive Praktik« (2011, S. 110). In diesem Buchbeitrag werden die Pläne als Prozesse der Institutionalisierung von Kindheit(en) durch Regelungen auf der Ebene pädagogischer Programme verstanden (vgl. Bollig et al., 2018, S. 9). Dabei begründen wir die Relevanz der Bildungspläne aus ihrem eigenen Anspruch auf Bindungswirkung heraus – eine empirische Bestimmung ihrer Relevanz beanspruchen wir damit nicht. Bislang gibt es in der Kindheitsforschung nur wenige Arbeiten zu den Bildungsplänen, die diese Dokumente im Hinblick auf die Formierung von (Bildungs-)Kindheit untersuchen (vgl. Koch, 2022; bildungsphilosophisch: Jergus & Thompson, 2011).

Bildungspläne[2] als »Abschied von der Unverbindlichkeit«

Aufgaben von sowie Ansprüche an Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für alle Kinder leiten sich rechtlich nach wie vor aus dem Kinder- und Jugendhilferecht ab. Dort sind der flächendeckende Ausbau der Ganztagsbetreuung und der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung von Kindern bis zum Schulantritt (§ 24, SGB VIII) sowie der Arbeitsauftrag festgelegt: »Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes« (§ 22, SGB VIII). Der Aspekt der Bildung aus dieser Trias wird zunehmend bedeutsam gemacht, KiTas werden zunehmend als Teil des Bildungssystems verstanden. Als »Schlüsselereignis« für diese Neu-Verortung wird die Einführung von Bildungsplänen der Bundesländer für die frühkindliche Bildung ab etwa 2004 gesehen (Jergus & Thompson, 2011, S. 108). Aufgrund ihrer Wurzeln in der Wohlfahrtspflege unterstehen Kindertageseinrichtungen bis heute den jeweiligen Trägern – anders als das Schulwesen, das direkter staatlicher Regulierung untersteht. Die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung achten weiterhin die Trägerhoheit, aber sie leiten, so Diskowski, einen »Abschied von der Unverbindlichkeit« (2008, S. 50) ein, da die Pläne landesweit trägerübergreifend gültig sind.

---

2 « Bildungsplan« wird hier als übergreifende Bezeichnung genutzt für die in den einzelnen Bundesländern als Programme, Grundsätze, Orientierungsrahmen, Konzeptionen für die frühkindliche Bildung unterschiedlich benannten Dokumente.

Die Gültigkeit bzw. Bindungswirkung der Bildungspläne unterscheidet sich länderspezifisch: Manche Bundesländer haben die Bildungspläne mit einer gesetzlichen oder finanziellen Bindung ausgestattet, andere haben sie als Vereinbarung mit Trägerverbänden gestaltet, die eine Selbstverpflichtung enthält. Verfassungsrechtlich haben Kindertageseinrichtungen »keinen vom Willen der Eltern unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag« (Diskowski, 2008, S. 52), daher kann von staatlicher Seite keine verbindliche Regulierung erfolgen. Aber auch »wenn die staatliche Reichweite anders als in Schulen über Curricula in den Bereichen frühkindlicher Bildung durch Trägervielfalt begrenzt bleibt, können die Pläne […] einige Wirksamkeit entfalten« (Jergus & Thompson, 2011, S. 109).

Gemäß dem »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen«, der 2004 von der Jugend- und Kultusministerkonferenz beschlossen wurde, haben die Bundesländer Bildungspläne erarbeitet, die als »Orientierungsrahmen [fungieren], auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen« (Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 2). Sie stellen somit Empfehlungen zur Umsetzung der rechtlichen Vorgaben in die Praxis dar. Viele Bildungspläne sind seit ihrem ersten Erscheinen überarbeitet und neu aufgelegt worden. Im »Gemeinsamen Rahmen« werden sechs »Bildungsbereiche« definiert. Diese umfassen neben dem Bereich »Körper, Gesundheit, Bewegung« auch mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, sprachliche, soziale/religiöse und Umweltbildung (vgl. Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4f.).

Inhaltlich werden Bewegung, Spiel und Sport[3] überwiegend im Bildungsbereich »Körper, Bewegung, Gesundheit« (in den einzelnen Bildungsplänen z.T. anders betitelt) behandelt, daneben kommen Tanz und Rhythmik z.T. auch im Bereich »Musische Bildung« vor. Im Bildungsbereich »Körper, Bewegung, Gesundheit«, der im Folgenden betrachtet wird, stehen die gesundheitsförderliche Wirkung von Bewegung und das kindliche Wohlergehen im Vordergrund. Zudem wird auf die besondere Bedeutung von Bewegung »für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung« von Kindern hingewiesen (Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 5). Einige Bildungspläne nehmen bei ihrer Ausführung der Vorgaben des gemeinsamen Rahmens vorwiegend Bezug auf Bewegung als gesundheitsrelevantes Thema, aber fast alle Bildungspläne greifen Bewegung als bildungsrelevanten Gegenstand auf. Dies bedeutet, dass die Bildungspläne den aktuellen bewegungswissenschaftlichen Fachdiskurs repräsentieren (müssten). Voraussetzung hierfür

3 *Spiel* bzw. *Spielen* wird in den meisten Bildungsplänen als Querschnittsthema angesprochen und als grundlegend für frühkindliches Lernen hervorgehoben. Im Bildungsbereich »Körper, Bewegung, Gesundheit« bleibt es daher oft implizit, nur teilweise werden Bewegungsspiele ausdrücklich angesprochen.

ist die (Weiter-)Entwicklung bildungstheoretischer Grundlagen von Bewegung in der frühen Kindheit, die bislang noch weitgehend fehlen. Diese wären notwendig, um den Bildungsauftrag von KiTas im Bereich Bewegung einerseits bereichsspezifisch zu begründen und andererseits die Umsetzung der Bildungspläne anzuleiten. Die Bedeutung von Bewegung in den Bildungsplänen ist zwar Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. Bahr et al., 2016; Voss, 2019; Zimmer, 2020), wurde bisher aber wenig im Rahmen empirischer Forschung oder im Hinblick auf ihre handlungsleitenden Semantiken überprüft oder untersucht.

Spannungsfelder im Bildungsbereich Bewegung

Dadurch, dass die Bildungspläne Bewegungen zum Gegenstand eines Bildungsbereiches machen, wird dieses Thema als bedeutsam dargestellt und mit bildungspolitischen Ansprüchen verbunden – obwohl, wie beschrieben, bildungstheoretische Grundlagen und Umsetzungskonzepte noch fehlen. Angesichts dieser Diskrepanz haben wir uns gefragt, wie in den Bildungsplänen das Sich-Bewegen beschrieben und als bildungsrelevantes Geschehen strukturiert wird, welche Ambivalenzen und Spannungsfelder sich darin konkret finden. Im Folgenden beschreiben wir exemplarisch zwei Spannungsfelder, die sowohl spezifisch für Bewegung sind als auch sich an Diskussionen der Kindheitsforschung anschließen lassen:

Thematisierungen von kindlichem Sich-Bewegen zwischen Selbsttätigkeit/Selbstbildung und Pädagogisierung

Als zentrale Denkfigur wird Bewegung in den Bildungsplänen im Sinne eines phänomenologischen Bewegungsverständnisses[4] eng an die Vorstellungen kindlicher Selbsttätigkeit und Aneignungstätigkeit geknüpft. So wird Kindern ein »Bewegungsdrang« (BE[5], S. 69; HB, S. 17), ein »natürliches Bewegungsbedürfnis« (SH, S. 29; MV, S. 163), »ein Grundbedürfnis« (NW, S. 78) oder ein angeborenes »Potenzial an Bewegungsimpulsen« (BB, S. 8) zugeschrieben, oder Kinder werden als »Bewegungsmenschen« (SH, S. 29) bezeichnet. Diese Thematisierungen in den Bildungsplänen beschreiben das Sich-Bewegen als sinnvolles und sinngebendes Handeln, das Freude macht. Kindliches Sich-Bewegen wird damit konstruiert als et-

4 In phänomenologischer Perspektive prägt Leiblichkeit menschliches Zur-Welt-Sein, und Sich-Bewegen ist dann eine elementare (Ausdrucks-)Form dieses Zur-Welt-Seins. In Bewegung geschieht eine sinnlich-leibliche Auseinandersetzung mit der Welt, die primäre und auch präreflexive Erfahrungen ermöglicht.

5 Genutzt werden die offiziellen Abkürzungen für die deutschen Bundesländer, die im Behördenverkehr gelten.

was, das sich von sich aus vollzieht, das sein Ziel, seinen Sinn und Zweck in sich und in der Gegenwart hat.

Diese Beschreibungen verweisen auf eine Theorie der Selbstbildung, auf die viele Bildungspläne in ihren Einleitungen Bezug nehmen. Zugleich wird der Bildungsbegriff oft auch alltagssprachlich gebraucht und es werden Begriffe wie Bewegungserziehung, -bildung und -förderung häufig nicht trennscharf verwendet. Der in den Bildungsplänen genutzte Bildungsbegriff bleibt somit häufig unbestimmt und es fehlen normative Grundlagen bewegungspädagogischer Arbeit, die helfen könnten, Prozesse frühkindlicher Bewegungsbildung vor einseitig formulierten gesellschaftlichen Interessen zu schützen. Dies kann u.U. daran liegen, dass es im Kontext früher Kindheit keine systematische Anbindung von Bewegung an Lern- und Bildungstheorien gibt (vgl. Schwarz, 2014).

Neben dieser Thematisierung kindlichen Sich-Bewegens findet sich ein anderes Verständnis: Bewegung wird auch als ein »Motor […] für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes« (BW, S. 28, als Bsp. für ähnliche Formulierungen) beschrieben, also als ein Medium, das kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen antreibt und Voraussetzung für diese ist – ohne Motor geht es nicht (so schnell) voran. Mit diesem Verständnis von Bewegung als »Motor« von Entwicklung bekommt Bewegung einen Zweck und Sinn, der außerhalb ihrer selbst liegt, in der Zukunft. Damit wird sie auch zu einem Medium für pädagogische Entwicklungsförderung. Der Nutzen von Bewegung geht dabei über die reine Bewegungsentwicklung hinaus: Neben der Förderung der motorischen Entwicklung im Kindesalter wird Körper- und Bewegungserfahrungen eine tragende Rolle für die personale, »sozial-emotionale und kognitive Entwicklung« zugesprochen (Zimmer, 2020, S. 783). Dieses Verständnis von Bewegung schließt an kindheits- und bewegungspädagogische Theorien an, die kindliches Sich-Bewegen als ein für die Entwicklung bedeutsames Phänomen erklären (vgl. Erhorn et al., 2020, Fischer, 1996; Zimmer, 2020).

In dieser Entwicklungs- und Förderlogik wird dem kindlichen Sich-Bewegen der Nutzen zugesprochen, eine Grundlage für die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen der Persönlichkeit zu bilden. Damit wird Bewegung mit dem allgemeinen Auftrag der Kindertagesbetreuung verbunden, die Entwicklung des Kindes zu fördern (vgl. § 22 Abs. 2 SGB VIII). Eine Figur von Sich-Bewegen als Selbsttätigkeit, die sein Ziel in sich hat, steht hier in einem Spannungsverhältnis dazu, wie zugleich das Sich-Bewegen z.B. für eine Förderung sozialer Entwicklung in den Dienst genommen und pädagogisch aufgewertet wird. Kindliches Sich-Bewegen soll gefördert und gestaltet werden, um das volle (Bildungs-)Potenzial auszuschöpfen. Derartige Thematisierungen, die zur Nutzung des Potenzials von Bewegung durch pädagogische Gestaltung und Förderung aufrufen, operieren mit einer Optimierungslogik, die für Bildungskindheit insgesamt als charakteristisch beschrieben wird. Jergus und Thompson halten in ihrer empirischen Analyse von

Bildungsplänen in Bezug auf Thematisierungen von Lernen etwas fest, was auch für Bewegung gelten kann: »Allen [pädagogischen] Einsätzen ist gemeinsam, dass sie für das Stattfinden des Lernens [bzw. des Bewegens] als solches nicht notwendig sind; sie stellen jedoch entscheidende Steigerungen und Optimierungen des Lernens [bzw. Bewegens] dar« (2011, S. 112).

Thematisierungen von kindlichem Sich-Bewegen zwischen Aneignungspraxis und Nutzung funktionalisierter Räume

Ebenso wie in der Sport- und Bewegungspädagogik (Derecik, 2015) wird auch in den Bildungsplänen kindliches Sich-Bewegen als raumbezogene Praktik entworfen (HB, S. 18; NI, S. 17). Entsprechend wird der KiTa-Raum als sinnlicher Bewegungsraum skizziert: Neben der Beschreibung von Bewegungs- und Spielgeräten z.B. in Form von »Bewegungslandschaften«, »Bewegungsbaustellen« und »Fühlbahnen« (NI, S. 17) wird auch die Bedeutung der pädagogischen Begleitung und Unterstützung etwa zur »Verbesserung der Körperbeherrschung, des Selbstwertgefühls oder zur Erweiterung der sozialen Fähigkeiten und des kognitiven Verständnisses« betont (ebd.). In dieser vermeintlich bildungsrelevanten Beschreibung des Sich-Bewegens wird ein Bedarf an bestimmten, nämlich bewegungsförderlichen, Räumen formuliert, dem der KiTa-Raum entspricht. Parallel dazu wird der öffentliche Nicht-KiTa-Raum als defizitär für Bewegung dargestellt (HB, S. 18; NI, S. 17; RP, S. 58). Mit Bezug auf einen fragwürdigen Bewegungsmangeldiskurs (NW, S. 80) wird dieser öffentliche Raum als sinnlich verarmt und für Bewegung nicht wertvoll dargestellt, wohingegen der KiTa-Raum vielseitige, z.T. situative, häufig auch moderierte Spiel-, Sport- und Bewegungsanlässe schaffen soll. Auf diese Weise wird der KiTa-Raum qualitativ vom sinnlich verarmten, gefährlichen und von Erwachsenen beherrschten urbanen Stadtraum sowie quantitativ vom engen Wohnraum mit wenig Platz abgegrenzt (HB, S. 17; BW, S. 12).

Mit dieser Logik knüpfen die Bildungspläne an eine Entwicklung der modernen Institution Kindheit (Bollig, 2018, S. 112) an, die durch die Verschiebung von einer Straßenkindheit (Zinnecker, 2001) zu einer Verhäuslichung und Verinselung von Kindheit gekennzeichnet ist und mit einer Funktionalisierung von Räumen (Zeiher & Zeiher, 1994) einhergeht. Vollzog sich kindliches Sich-Bewegen früher eher in unmittelbar erreichbaren öffentlichen Räumen, die mitunter auch von Erwachsenen genutzt wurden (Muchow & Muchow, 2012), verlagerte es sich sukzessive auf spezialisierte Räume wie Kinderzimmer, Bezirkssportanlagen, Spielplätze und Pausenhöfe. Diese wurden explizit als Räume für kindliches Sich-Bewegen ausgewiesen und stadtarchitektonisch abgegrenzt.

Eingelagert in diese Differenzsetzung deuten die Bildungspläne an, dass Aneignung von und in Bewegung bestimmte Formen von Räumen braucht, die ent-

sprechend funktionalisiert sind. Spielen und Sich-Bewegen sind dabei in erster Linie in explizit dafür ausgewiesenen Umgebungen möglich und müssen entsprechend arrangiert werden (NI, S. 17). Der Ausgangspunkt von Aneignung ist in dieser Perspektive also weniger eine anthropologische Setzung von Kindern als »Bewegungsmenschen« (SH, S. 29), sondern der zum Sich-Bewegen einladende KiTa-Raum, der gezielt zur Aneignung vorbereitet wird. Auf diese Weise räumlich bedingt, werden frühkindliche Bewegung, Spiel und Sport dann weniger als eine fantasievolle, ästhetische Aneignungs- und (Um-)Deutungspraxis beschrieben, sondern vielmehr im Sinne einer geleiteten Tätigkeit entlang vorstrukturierter Räume oder gar normierter Bewegungsgeräte (HB, S. 18). Kindliches Sich-Bewegen wird dadurch tendenziell als ein rekonstruktives Erkunden von funktionalisierten Räumen beschrieben. Auf der einen Seite skizzieren die Bildungspläne somit das Sich-Bewegen als ein konstitutives Phänomen von Kindheit, das von sich aus geschieht, allein vom Subjekt her bedingt ist und in allen Räumen – auch auf der Straße und im Wohnzimmer – stattfindet. Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit von gestalteten, funktionalisierten Räumen als Grundvoraussetzung für Sich-Bewegen als bildungsrelevantes Geschehen betont. Damit einhergehend wird die Bedeutung des funktionalisierten und speziell arrangierten KiTa-Raumes für bildungsrelevantes Sich-Bewegen mit dem Verweis auf den sinnlich verarmten Stadtraum und damit verbundenen Herleitung einer kompensierenden Funktion unterstrichen.

Spannungsreiche Konstruktionen kindlichen Sich-Bewegens – Anschlüsse und Fragen

Kindliches Sich-Bewegen wird in den Bildungsplänen häufig als etwas beschrieben, das von sich aus geschieht und in sich schon wertvoll ist. Zugleich wird aber auch die pädagogische Verantwortung aufgerufen, Bewegung zu fördern und das Potenzial dieses Mediums oder »Motors« kindlicher Entwicklung zu nutzen. Ähnlich dem, wie sich dieses Spannungsfeld im Hinblick auf kindliches Sich-Bewegen zeigt, beschreiben Jergus und Thompson, wie die Bildungspläne »auf vielfältige und spannungsreiche Weise den Sachverhalt des lernenden Kindes und korrelativ dazu die Dimensionen pädagogischer Einsätze« darstellen (2011, S. 117). Spannungsreichtum scheint ein Merkmal der Bildungspläne zu sein, das sich bei der Lektüre der Pläne zu unterschiedlichen Themen zeigt.

Der vorliegende Beitrag bietet einige erste Lesearten des Bildungsbereichs Bewegung in den 16 Bildungsplänen der Länder an, beschreibt Verständnisse von Bewegung, die sich darin finden und z.T. in Spannung zueinanderstehen, und kommentiert sie theoretisch. Diese Lektüren erheben keinen Anspruch auf empirische Validität, sondern zielen darauf ab, weiterführende Forschungsfragen zutage zu fördern und die Relevanz der Bildungspläne, die ihre Wirkung im Feld zwi-

schen Politik, Wissenschaft und frühpädagogischen Institutionen beanspruchen, als Material für bewegungsbezogene Kindheitsforschung darzustellen.[6] Abschließend werden mögliche Anknüpfungspunkte und Vorschläge vorgestellt.

Der Blick in die Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung zeigt zunächst einmal die Relevanz von Bewegung in diesen Dokumenten auf: Bewegung ist in fast jedem der 16 Bildungspläne Thema eines eigenen Bildungsbereichs – meist in Verbindung mit Körper und Gesundheit. Damit ist ein »Abschied von der Unverbindlichkeit« für bewegungspädagogische Arbeit in KiTas zwar eingeleitet, die sich als verbindlich verstehenden Dokumente weisen aber in ihren Verständnissen von Bewegung Brüche und Diskrepanzen auf, die Anforderungen an die bewegungspädagogische Umsetzung bleiben vage und es wird kaum Orientierung gegeben. Mit anderen Worten: Die Thematisierungen bewegen sich zwischen einem »hohe[n] Anspruch und vage[n] Hinweise[n] zur Ausgestaltung dieses Anspruchs« (Jergus & Thompson, 2011, S. 114f.). Mit Hinweis auf diese Lücke zwischen Anspruch und Erklärungsleistung machen die beschriebenen Spannungsfelder auch deutlich, dass es in den Bildungsplänen an bildungstheoretischen Grundlagen bzw. der Bestimmung eines Bildungsbegriffes für den Bewegungsbereich mangelt. Eine solche Sach- bzw. Gegenstandsorientierung in einer Bildungstheorie fordern Laging und Kuhn: »Die Bezugnahme auf die Sache ist aber nicht nur ein Thema der grundlegenden Relationalität von Bildung, sondern Kernstück aller Bildungstheorien« (2018, S. 2). In diesem Zuge sind auch weiterführende Differenzierungen von frühkindlicher Bewegungserziehung, -bildung und -förderung notwendig, um genuin bildungsbezogenes Bewegungshandeln von kompensierenden Inszenierungen von Bewegung (z.B. zur Adipositas-Prävention, vgl. NI, S. 19) abzugrenzen. Wird das Sich-Bewegen mal als eine Art Bewegungsbildung, mal als Gesundheitsförderung oder Prävention dargestellt, so kann das auf den Umstand zurückgeführt werden, dass Bewegung in fast allen Bildungsplänen gemeinsam mit dem Thema Gesundheit in einem Bildungsbereich verhandelt wird, wie im »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« angelegt. Hier schließt die Frage an, welche Gesundheitsbegriffe im Kontext von Bewegung in den Bildungsplänen verwendet werden – auch dies eine lohnenswerte Richtung für weitere Untersuchungen.

In beiden Spannungsfeldern bildet sich eine Tendenz ab, kindliches Sich-Bewegen in Institutionen der Kindertagesbetreuung zu optimieren und zu

---

6 Ein *diskursanalytischer* Zugang bietet sich im Kontext der Kindheitsforschung bei diesem Material an. Zur Relevanz von Diskursanalyse als Methode in der kindheitspädagogischen Forschung siehe auch das Schwerpunktheft im *Fallarchiv kindheitspädagogische Forschung* (Bd. 4, Nr. 1, 2021).

pädagogisieren.[7] KiTa-Raum, so die Thematisierungen, ist ein besonderer Raum, weil er Kindern im Gegensatz zum Nicht-KiTa-Raum mehr sinn- und wertvolle Bewegungsmöglichkeiten bietet. Diese Möglichkeiten müssen aber durch funktionalisierte Bewegungsräume und pädagogisch gestaltete Lernarrangements erst hergestellt werden. Der Selbstzweck und die Selbsttätigkeit kindlichen Aneignens in Bewegung werden damit schnell auf das Erkunden vorstrukturierter Räume reduziert. Hier wäre es spannend, neben einer z.B. diskursanalytischen Untersuchung der Konstruktionen von Sich-Bewegen in den Bildungsplänen auch z.B. ethnografisch zu erforschen, wie eine agency von Kindern als Akteuren im Aneignen und Sich-Bewegen in KiTas aussieht, wie diese Praxen in pädagogischen Räumen stattfinden und in pädagogischer Arbeit hergestellt werden, und Ergebnisse aus diesen Ansätzen zusammenzuführen – um Perspektiven aus der alten Arbeitsteilung, die Eßer (2017, S. 74) für die Kindheitsforschung beschreibt, zu verbinden. Gerade in Bezug auf die frühe Kindheit sind derart praxeologisch ausgerichtete, z.B. ethnografische Studien zum Sich-Aneignen und Sich-Bewegen bisher selten.

Literatur

Bahr, S., Stahl von Zabern, J., & Zabern, L. von (2016). Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogen. In K. Fischer, G. Hälter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus, & S. Kuhlenkamp (Hg.): *Bewegung in der frühen Kindheit* (S. 131-144). Springer.

Bollig, S. (2018). Making Place. Zu den Orten und Räumen ›betreuter Kindheiten‹. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 111-128). Beltz Juventa.

Bollig, S., Neumann, S., Betz, T., Joos, M. (2018). Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 7-20). Beltz Juventa.

Die Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport Bremen (HB). (2012). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Bremen.*

Derecik, A. (2015). *Praxisbuch Schulfreiraum*. Springer.

7 Es wäre sinnvoll, auch andere Bildungsbereiche auf solche Brüche und Diskrepanzen hin zu untersuchen, um Spannungen auszumachen, die für die frühkindliche Bildung allgemein charakteristisch sind.

Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-61). VS Verlag.

Erhorn, J., Schwier, J., & Brandes, B. (Hg.). (2020). *Bewegung – Spielraum für Bildung*. transcript.

Eßer, F. (2017). Die »neue« Neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Relationale Zugänge als Paradigmenwechsel? In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 73-86). Belz Juventa.

Fischer, K. (1996). *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters.* Hofmann.

Honig, M.-S. (2002). Institutionen und Institutionalisierung. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 86-120). Beltz Juventa.

Jergus, K., & Thompson, C. (2011). Die Politik der »Bildung«. Eine theoretische und empirische Analyse. In R. Reichenbach, N. Ricken, & H.-C. Kroller (Hg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 103-121). Schöningh.

Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

Klinkhammer, N. (2014). *Kindheit im Diskurs: Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Tectum.

Koch, S. (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort: Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz Juventa.

Laging, R., & Kuhn, P. (2018). Bildungstheorie und Sportdidaktik. Eine Einführung. In R. Laging & P. Kuhn (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 1-25). Springer.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (RP). (2018). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*.

Ministerium für Bildung und Kindertageseinrichtungen [MV] (2020). *Bildungskonzeption für 0- bis 10- Jährige im Mecklenburg-Vorpommern*.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (BB). (2011). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (BW). (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*.

Ministerium für Schule und Bildung NRW (NW). (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren*.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren Schleswig-Holstein [SH] (2020). *Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten.*

Muchow, M., & Muchow, H.-H. (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Beltz Juventa.

Niedersächsisches Kultusministerium (NI). (2012). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung.*

Rosa, H. (2021). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (8. Aufl.). Suhrkamp.

Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. Ernst Reinhardt.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (B). (2014). *Berliner Bildungsprogramm für KiTas und Kindertagespflege.*

Voss, A. (2019). Sport- und bewegungsbezogene Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Bestandaufnahme. In A. Voss (Hg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch* (S. 17-36). Kohlhammer.

Zeiher H., & Zeiher, H.-J. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Beltz Juventa.

Zimmer, R. (2020). Bewegungserziehung In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 783-792). Barbara Budrich.

Zinnecker, J. (2001). Straßenkindheit. Beltz Juventa.

Bewegungspraktiken von 3- bis 6-jährigen Kindern während der Corona-Pandemie 2020/2021

Michèle Kuss, Katharina Lohse & Anja Voss

Einleitung

Mit der Corona-Pandemie änderte sich der Bewegungsalltag von und mit Kindern deutlich: Institutionelle Bewegungsangebote von Kitas und Schulen erfuhren Einschränkungen, ebenso die des organisierten Sports oder kommerzieller Sportanbieter. Der Alltag von Kindern und Familien war geprägt von Kontaktsperren, Hygiene- und Abstandsregelungen. Allerdings standen informelle Sport- und Bewegungsräume mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten zur individuellen Nutzung und Gestaltung und zur eigenständigen Raumaneignung auch unter Lockdown-Bedingungen zur Verfügung.

In dem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sich Bewegungspraktiken von Kindern während der Corona-Pandemie verändert haben. Bewegungspraktiken werden aus praxeologischer Perspektive und in Anlehnung an Bourdieu als körperliche Handlungskompetenzen gefasst (vgl. Barlösius, 2011). Das Interesse liegt im praktischen Handeln der Kinder als »Alltagsmenschen« (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 196), wobei es hier ausschließlich um das Erkennen der Bewegungspraktiken geht und nicht um die Erklärung ihrer Entstehungsprinzipien.

Im ersten Teil dieses Beitrags werden die Konsequenzen der Corona-Pandemie für den Bewegungsalltag von Kindern geschildert. Anschließend stellen wir Ergebnisse von zwei Forschungsprojekten zu Bewegungspraktiken von 3- bis 6-jährigen Kindern während des zweiten Corona-Lockdowns (März, 2021) vor. Daraus leiten wir abschließend Anforderungen an eine Bewegungs- und Sozialpädagogik der frühen Kindheit als auch politische Handlungsbedarfe ab.

Die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter ist nicht nur im deutschsprachigen Raum ein ebenso traditionsreiches wie nach wie vor aktuelles Thema der Sportpädagogik. Gerade die langanhaltende Corona-Krise mit ihren Lockdown-Phasen und vielfältigen (Kontakt-)Beschränkungen hat den Blick erneut auf die möglichen Beiträge der frühkindlichen Bewegungsförderung, des Grundschulsports sowie weiterer formeller und informeller Bewegungs- bzw. Sportgelegenheiten für die Entwicklung und die Gesundheit von Kindern gelenkt. Für zahl-

reiche Mädchen und Jungen ist der Sportunterricht das beliebteste Schulfach, die Teilhabe am Vereinssport ein wichtiges Element ihrer Freizeitgestaltung und das selbstorganisierte Sich-Bewegen im Quartier eine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig spuren nach wie vor soziale Ungleichheiten den Zugang zum organisierten und informellen Sport und die Bewegungsempfehlungen der WHO werden in Deutschland gegenwärtig von weniger als der Hälfte der Kinder im Grundschulalter erreicht, wobei es gerade nach dem Übergang in die Grundschule zu einem Rückgang der körperlichen Aktivitäten kommt.

Corona-Pandemie und Konsequenzen für den Bewegungsalltag von Kindern

Mit der Erklärung des COVID-19-Ausbruchs zu einer Pandemie im März 2020 (vgl. WHO, 2021) änderte sich der institutionelle und informelle Bewegungsalltag von Kindern durch politische Infektionsschutzmaßnahmen schlagartig: Kindertageseinrichtungen, Schulen und der offene Ganztag wurden zeitweise geschlossen. In den meisten Kindertageseinrichtungen fand über ein Jahr lang lediglich eine Notbetreuung statt, in der nur Kinder aus Familien mit systemrelevanten Berufsgruppen betreut wurden. Viele Familien waren gefordert, sich neu zu organisieren und den Alltag, der geprägt war von Kontaktsperren, Hygiene- und Abstandsregelungen, umzustrukturieren. »Kurzum: Außerhalb der Familie gab es keine Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche mehr, Bewegung mit sozialer Begegnung zu verbinden« (Breuer, 2020, S. 8f.). Vereinsbezogene und kommerzielle Bewegungsangebote mussten aussetzen, Hygiene- und Schutzmaßnahmen wurden installiert. Auch Hallenschwimmbäder waren 2020 lange Zeit geschlossen, beziehungsweise nur für Leistungssportler_innen geöffnet, ebenso waren informelle Sport- und Bewegungsmöglichkeiten, wie z.B. Spielplätze, zeitweise gesperrt und durften nach der Öffnung unter Einhaltung bestimmter Hygieneregeln wieder genutzt werden.

In der Krise boomten dagegen digitale Tools und Online-Programme mit Bewegungs- und Sportangeboten des organisierten, privaten und kommerziellen Sports für alle Altersgruppen. Allerdings konnten nicht alle Kinder bzw. Familien gleichermaßen an den Chancen der digitalen Technologien teilhaben, z.B. wegen fehlender oder unzureichender Zugänge oder ungleichen Nutzungsmöglichkeiten.

Erste internationale Forschungsergebnisse zu den Effekten des Coronabedingten Lockdowns zeigen, dass dieser sich im Sinne eines kritischen Lebensereignisses auf die aktuelle Kohorte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auswirkt und es zur Verzögerung beim Erreichen der Ziele bewegungsbezogener Entwicklungsaufgaben und sportartspezifischer Kompetenzen kommen kann (vgl. Breuer et al., 2020). Daneben zeichnet sich eine Beeinträchtigung der sport- und bewegungsbezogenen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ab, die

sich auch auf die Bindung an den institutionalisierten Sport bezieht und einen Rückgang sport- und bewegungsaktiver Kinder erwarten lässt. Außerdem wird vermutet, dass Kinder- und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stärker unter den negativen Folgen des Lockdowns im Kinder- und Jugendsport leiden (vgl. Breuer et al., 2020). Zudem hat die Zahl inaktiver Kinder durch die Corona-Pandemie in Deutschland zumindest vorübergehend zugenommen. So zeigt z.B. Rosinus (2021), dass der Anteil der Kinder, die sich im ersten Lockdown gar nicht bewegt haben, um ein Fünffaches gestiegen ist. Und laut der CoPsy-Studie ist der Anteil der Kinder, die keinen Sport machen, zehnmal so hoch wie vor der Pandemie.[1] Längerfristige gesundheitliche und motorische Folgen dieser Bewegungs- und Sportabstinenz sind nach Breuer et al. (2020) allerdings derzeit noch nicht absehbar.

Bewegungspraktiken von Kindern während Corona

Die Auswirkungen der weitreichenden Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie auf Bewegungsaktivitäten von Kindern sollen im Folgenden anhand zweier von den Autorinnen durchgeführten Untersuchungen dargelegt werden. Mittels einer quantitativen Online-Erhebung (SoSci Survey) wurden Eltern von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren in Berlin (Marzahn-Hellersdorf) befragt. An der quantitativen Studie nahmen 448 Personen teil. Nach Abzug aller fehlerhaften und fehlenden Daten bleibt eine Stichprobengröße von n=145 für die statistische Analyse. Daneben wurden im Rahmen eines qualitativen Vorgehens sieben Kinderzeichnungen sowie Mal-Interviews mit Kindern geführt und ausgewertet.

Die quantitativen Daten zeigen, dass sich drei- bis sechsjährige Kinder in Marzahn-Hellersdorf während des zweiten Lockdowns weniger bewegen als vor der Corona-Pandemie. Allerdings liegt die körperlich-sportliche Aktivität der drei- bis sechsjährigen Kinder auch während des zweiten Lockdowns deutlich über (inter-)nationalen Bewegungsempfehlungen.[2] Auch andere Studien belegen, dass die körperliche Aktivität mit 166 Minuten/Tag zumindest im ersten Lockdown nicht abnimmt und mit 75 Min./Tag auch im zweiten Lockdown noch über der WHO-Empfehlung liegt (vgl. Landgraf, 2021).

Die meisten informellen Bewegungsaktivitäten, wie z.B. Spielplatzbesuch, Fahrrad, Laufrad oder Roller fahren sowie Fußball oder Fangen spielen, werden von den Kindern sowohl vor als auch während der Pandemie mit Elternteilen

1 Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf Pressemitteilung 10.02.2021 COPSY-Studie: Kinder und Jugendliche leiden psychisch weiterhin stark unter Corona-Pandemie

2 Vergleiche WHO 2010; Rütten & Pfeifer 2016; WHO 2020.

ausgeübt. Die Elternteile bleiben auch in der Pandemie die wichtigsten Bewegungspartner_innen der Kinder. Während aber der Anteil der Kinder, die sich alleine bewegen, in der Pandemie in fast allen Aktivitäten gestiegen ist, ist der Anteil jener, die die Aktivitäten mit anderen Personen ausüben, gesunken. Kinder in Marzahn-Hellersdorf verbringen im zweiten Lockdown also mehr Zeit damit, sich alleine zu betätigen, als vor der Pandemie. Alleine bewegen impliziert nicht zwangsläufig Einsamkeit, kann aber u.U. die sozial-emotionale Entwicklung beeinträchtigen. Ein entscheidender Einflussfaktor scheint hier der sozioökonomische Status der Familien zu sein, da laut DJI-Studie (vgl. Langmeyer et al., 2020) 48 % der befragten Eltern mit schwieriger finanzieller Lage angaben, dass sich ihr Kind während des ersten Lockdowns einsam fühlte, im Vergleich zu 21 % der Kinder aus Familien, die mit ihrem Einkommen gut leben können.

Zu den bevorzugten informellen Bewegungssettings gehört während der Pandemie der Spielplatz. Viele der Kinder nutzen außerdem einen nahegelegenen Park. Weniger als die Hälfte der Kinder sucht in ihrer Wohnumgebung Orte wie Freiplätze, Brachen, Felder, Bolz- und Sportplätze, Spielstraßen oder Schwimm- und Freibäder auf. Diese mit körperlicher Aktivität assoziierten Orte verteilen sich über eine Nutzung von 10 % bis ca. 43 % der Drei- bis Sechsjährigen. Familienzentren und Kinder- und Jugendclubs sind die am wenigsten genutzten Orte. Insgesamt scheint die fußläufige Erreichbarkeit der Bewegungsmöglichkeiten wichtig zu sein.

Die größte Bedeutung für Bewegungsmöglichkeiten kommt der Kita zu und 83 % der befragten Eltern erachten diese als (sehr) wichtig für ihr Kind.

Die Nutzung digitaler Medien erhöhte sich bei den befragten Berliner Eltern von 3- bis 6-jährigen Kindern während der Corona-Pandemie nachweislich und stieg von wöchentlich durchschnittlich 178 auf 320 Minuten. Ihr Medienkonsum wuchs damit durchschnittlich um 20 Minuten auf 45 Minuten pro Tag, womit die Empfehlungen für den maximalen Medienkonsum von täglich 30 Minuten (vgl. Pfeifer et al., 2016) um 50 % überschritten werden. Laut der AOK-Familienstudie (vgl. AOK-Bundesverband, Berlin, 2018) nehmen 59 % der Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren digitale Medien täglich mehr als 30 bzw. 60 Minuten in Anspruch. Im ersten Lockdown lag die Bildschirmnutzung in der Freizeit der Vier- bis Siebzehnjährigen bei durchschnittlich 195 Minuten pro Tag (vor dem Lockdown ca. 133 Minuten) und verzeichnete somit einen Anstieg von täglich über einer Stunde (vgl. Schmidt et al., 2020).

Außerdem konnte in der quantitativen Studie keine Korrelation zwischen einer steigenden Nutzung digitaler Medien und einer sinkenden Bewegungszeit der Kinder in Marzahn-Hellersdorf festgestellt werden. Zumindest in der Corona-Zeit konkurrieren Bewegung und der Konsum digitaler Medien nicht so weit, dass es Auswirkungen auf die körperliche Aktivität der Drei- bis Sechsjährigen hat.

Digitale Bewegungsangebote werden von 13 der 145 Teilnehmenden der Studie genutzt, im Schnitt 43 Minuten in der Woche, das sind ca. sechs Minuten täglich. Die übrigen 132 Kinder (91 %) nehmen nicht an digitalen Bewegungsangeboten teil.

Die körperliche Aktivität der Eltern erweist sich als positiver Einflussfaktor auf die Bewegungsaktivitäten der Drei- bis Sechsjährigen.[3] Allerdings gibt es hierfür keine inferenzstatistischen, sondern lediglich deskriptive Belege, wobei z.B. die CHILT-Studie eine Korrelation zwischen der körperlichen Aktivität der Eltern und dem Aktivitätsverhalten der Kinder bestätigt (vgl. Graf et al., 2003). Auch geht die Bewegungsaktivität der Kinder in der quantitativen Studie mit der sozioökonomischen Lage der Familie einher: je niedriger diese ist, umso geringer ist die kindliche Bewegungsaktivität.

Abbildung 1: Spazieren (Kinderzeichnung)



Im qualitativen Studiendesign werden die Perspektiven der Kinder über Zeichnungen aufgegriffen und mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bakels & Nentwig-Gesemann, 2019) ausgewertet. Der Fokus liegt auf der alltäglichen informellen Bewegung im Freien nach einem Kindergartenbesuch. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung zeigen, dass sich die befragten Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren in einer Vielzahl an Bewegungsräumen aufhalten. Hauptsächlich nutzen sie Spielplätze, Naturräume und Verkehrsräume. Neben den ermittelten Bewegungsräumen zeichnet sich eine große Bewegungsvielfalt ab. Die Kinder klettern, rennen, spielen Fußball, fahren mit dem Fahrrad, spazieren, springen Trampolin und spritzen mit Wasser. Nachfolgende Abbildung (vgl. Abb. 1) zeigt

3 Körperliche Aktivität wird hier in Anlehnung an Caspersen et al. (1985) definiert, wenn Personen an über vier Tagen die Woche täglich mindestens 45 Minuten körperlich aktiv sind.

eine Kinderzeichnung aus dem qualitativen Forschungsprojekt, auf der ein Kind spazieren geht.

Anhand der Zeichnungen (in Abb. 2 ist die Kinderzeichnung eines Wasserspielplatzes abgebildet) wird die Relevanz des Spielplatzes als Bewegungsraum für die Kinder deutlich. Spielplätze sind nach Hünersdorf (2020) zentrale und stabile Treffpunkte in städtischen kindlichen Bewegungswelten und von großer sozialer Bedeutung, was durch die vorliegende Studie bestätigt wird. Laut Podlich und Kleine (2003) sind der Natur- und Verkehrsraum die am häufigsten von Kindern für Bewegung genutzten Räume und haben eine hohe Bedeutung als Bewegungsraum für die informelle Sport- bzw. Bewegungsausübung (vgl. Podlich & Kleine, 2003, zit.n. Zander, 2010), was ebenfalls durch diese Studie bestätigt wird. Die nach Kleine (2003) definierten Kommerzräume (Schwimmbad, Reitstall oder Zoo) werden in vorliegender Studie vermutlich aufgrund der Pandemiesituation nicht als Bewegungsräume genannt.

Zum Abschluss an das malbegleitende Gespräch wurden die Kinder nach ihrem Lieblingsbewegungsort jenseits von Corona befragt. Hier spielte Bewegung eine untergeordnete Rolle, von größerer Relevanz sind die Menschen, mit denen sich die Kinder bewegen. Von Bedeutung sind Eltern, Geschwister oder Freund_innen. Letztere werden auch auf die Frage danach, wo sich Kinder jenseits von Corona bewegen würden, aufgeführt. Die Untersuchungsergebnisse untermauern die sozial-emotionale Bedeutung von Bewegung als Medium der sozialen Nähe zu anderen Menschen und das damit verbundene Wohlbefinden sowie die Lebensqualität.

Abbildung 2: Wasserspielplatz (Kinderzeichnung)



Bewegungs- und Sozialpädagogische Konsequenzen: Ein Ausblick

Die erhobenen Daten stützen erstens die Bedeutung von informellen und niedrigschwelligen Bewegungsmöglichkeiten im Sozialraum. Informelle Sport- bzw. Bewegungsräume spielen als Erfahrungsräume eine Rolle, die vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und Bildungsanlässe bieten. Dabei sollte es weniger um klare Funktionszuschreibungen gehen, sondern um Möglichkeiten der individuellen Nutzung und Gestaltung, um Möglichkeiten der eigenständigen Raumaneignung und Uminterpretation von Funktionsräumen durch Kinder (vgl. Zander, 2010). Durch die Corona-Pandemie kommt es zu einer Wiederentdeckung des öffentlichen Raums als Bewegungsraum für Kinder. Das »Draußen-Spiel« kann reanimiert werden und im Sinne einer »Chance für die Quartiersarbeit« (Harrer, 2021) können z.B. die Grenzen zwischen öffentlichen und privaten Räumen fließender gestaltet und Bewegungsflächen stärker in Stadt- und Raumplanung berücksichtigt werden. Damit Kinder ihrem natürlichen Bewegungsdrang nachkommen können, bietet sich eine bewegungseinladende und sichere Spielplatzgestaltung ebenso an, wie offene Bewegungsräume (z.B. Grünflächen oder Felder), die nicht durch dichte Bebauung genommen werden. Vor allem in Bezirken wie Marzahn-Hellersdorf mit einer z.T. hohen Kinderarmutsquote (vgl. Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin, 2019), können Spielplätze wie auch andere öffentlichen Orte geeignete ›Frei‹ -Räume für Kinder darstellen. Dafür braucht es allerdings eine kritische bewegungspädagogische und auch -politische Perspektive, die danach fragt, inwieweit Spielplätze den Bewegungsalltag von Kindern bereichern und inwiefern sie Kindern die Möglichkeit geben, sich produktiv mit den eigenen Verhältnissen auseinanderzusetzen (vgl. Hünersdorf, 2020, S. 829). Die Abhängigkeit der Kinder von der Infrastruktur der Spielplätze macht diese Kinder besonders vulnerabel dafür, wenn Spielplätze in einem schlechten Zustand sind (vgl. Hünersdorf, 2020, S. 828; Schierz & Voss, 2015).

Zweitens wird deutlich, dass Kindern soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und nahestehenden Personen über bzw. in Bewegung fehlen. D.h., dass verlässliche Beziehungen und Beteiligungsmöglichkeiten über gemeinsames Bewegen zu erodieren drohen. Die persönlichen Begegnungen, der Austausch mit den Peers, die vereinsbezogenen Aktivitäten im Team, den Tagesablauf strukturierende Bewegungsaktivitäten, dies alles kann auch durch die zahlreichen digitalen Bewegungsangebote nicht kompensiert werden und hat möglicherweise nicht nur Einfluss auf die motorische, sondern auch auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern.

Drittens zeigt sich, dass zwar alle Kinder von der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen betroffen sind, die Auswirkungen der Pandemie aber nicht für alle Kinder gleich und z.B. abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie und den damit einhergehenden Lebenslagen der Familie sind. Die Herstellung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit

kann nicht von den Kindern und Familien bewältigt werden, sondern benötigt strategisch-strukturelle politische Unterstützung. Hier sind z.B. Sportvereine gefordert, niedrigschwellige Bewegungsangebote für Kinder zu entwickeln und die Bildungsinstitutionen sind gefordert, Kinder nicht ausschließlich unter Bildungsgesichtspunkten zu betrachten, sondern die Entwicklung der Persönlichkeit in den Blick zu nehmen. Der erhöhte Medienkonsum müsste ebenso strukturell reguliert werden, wie Soziale Dienste mit entsprechenden Ressourcen zur Bewältigung der aktuellen Situation ausgestattet werden müssten. Einen Aufschlag stellt der vom Bund finanzierte Kinderfreizeitbonus dar, der seit August 2020 Familien mit geringem Einkommen bei Ferien-, Sport- und Freizeitaktivitäten unterstützt (vgl. BMFSFJ, 2020).

Viertens wird die Bedeutung der Institution Kita als Bildungs- und Bewegungsort deutlich und die befragten Eltern setzen auf die FBBE. Körperlich-sportliche Aktivität in Kitas ist für ca. ein Drittel der Kinder eine Alternative zum Vereinssport. Bewegungsmöglichkeiten in der Kita sind für die Kinder aus Sicht der Eltern immens wichtig. Sie erreichen zudem frühzeitig und nahezu flächendeckend bundesweit rund 93 % der Drei- bis Fünfjährigen und 28 % der unter 3-Jährigen (vgl. Bock-Famulla et al., 2019). Die Umsetzung der Bildungspläne konnte in den Pandemie-Monaten aufgrund reduzierter Fachkräfte, Hygiene- und Abstandsregeln und dem stark gewachsenen organisatorischen Aufwand in Kitas z.T. nur nachrangig umgesetzt werden. Langfristig kann deutlicher als bislang ein Qualitätsbegriff in Kitas etabliert werden, der von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Dimensionen – Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität – ausgeht (vgl. Herrnberger & Schubert, 2010, 53f.) und Kitas entsprechend als bewegungsförderliche Lebenswelt entwickelt (vgl. Voss, 2019, S. 45).

Fazit

Die empirischen Daten zeigen, dass sich der Bewegungsalltag von Kindern während der Corona-Pandemie verändert hat: Drei- bis sechsjährige Kinder in Marzahn-Hellersdorf bewegen sich weniger und vor allem bewegen sie sich häufiger alleine. Die erhobenen Daten untermauern zum einen die Bedeutsamkeit von niedrigschwelligen, informellen sozialräumlichen Bewegungsmöglichkeiten sowie auch vereinsbezogenen Sport- und Bewegungsangeboten und zum anderen die Relevanz der Institution Kita. Außerdem wird deutlich, dass es weniger um die Quantität des Bewegens geht, sondern um die Qualität im gemeinsamen Bewegen, um Familie und Peers.

Literatur

AOK-Bundesverband, Berlin (2018). *AOK-Familienstudie 2018. Studienzusammenfassung*. Abruf am 07.12.2021 unter https://www.aok.de/pk/fileadmin/user_upload/Universell/05-Content-PDF/aok-familienstudie-2018.pdf

Bakels, E., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Dokumentarische Methode. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2(1), 3-28.

Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Campus.

Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin, Abteilung Stadtentwicklung, Gesundheit, Personal und Finanzen, Organisationseinheit Qualitätsentwicklung, Planung und Koordination des öffentlichen Gesundheitsdienstes (Hg.). (2019). *Sozialbericht Marzahn-Hellersdorf 2018. Beiträge zur integrierten Gesundheits- und Sozialberichterstattung*. Abruf am 13.12.2021 unter https://www.berlin.de/ba-marzahn-hellersdorf/politik-und-verwaltung/service-und-organisationseinheiten/qualitaetsentwicklung-planung-und-koordination-des-oeffentlichen-gesundheitsdienstes/downloads/sozialbericht-2018.pdf

BMFSFJ (2020). *Kinderfreizeitbonus*. Abruf am 13.12.2021 unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/corona-pandemie/kinderfreizeitbonus

Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, K., & Schütz, J. (2019). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Verlag Bertelsmann Stiftung.

Breuer, C. (2020). Einleitung, Kernaussagen und Handlungsempfehlungen. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.) (2020), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 8 – 19). Hofmann.

Breuer, C., Joisten, C. & Schmidt, W. (Hg.) (2020). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, *100*(2), 126-131.

Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. Abruf am 08.05.2021 unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf

Fröhlich, G., & Rehbein, B. (2014). *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Springer-Verlag.

Graf, C., Koch, B., Dordel, S., Coburger, S., Christ, C., Lehmacher, W., Platen, P., Bjarnason-Wehrens, B., Tokarski, W., & Predel, H. G. (2003). Prävention von Adipositas durch körperliche Aktivität – eine familiäre Aufgabe? *Deutsches Ärzteblatt*, *100*, S. 3110– 3114.

Herrnberger, G., & Schubert, C. (2010). *Qualität für die Kleinsten. Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen*. Bildungsverlag EINS.

Harrer, C. (2021). *Quartiersarbeit in Zeiten von Corona – Erste konzeptionelle Rück- und Ausblicke.* Abruf am 06.12.2021 unter https://www.sozialraum.de/quartiersarbeit-in-zeiten-von-corona.php

Hünersdorf, B. (2020). Spiel-Plätze. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 821-832). Springer VS.

Kleine, W. (2003). *Tausend gelebte Kindertage. Sport und Bewegung im Alltag der Kinder*. Juventa.

Landgraf, M. (2021). *Alexander Woll: Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen im zweiten Lockdown deutlich verringert*. Abruf am 07.12.2021 unter https://www.sek.kit.edu/kit_express_6163.php

Pfeifer, K., Banzer, W., Ferrari, N., Füzéki, E., Geidl, W., Graf, C., Hartung, V., Klamroth, S., Völker, K., & Vogt, L. (2016). Empfehlungen für Bewegung. In A. Rütten & K. Pfeifer (Hg.), *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung* (S. 17-64). FAU.

Podlich, C., & Kleine, W. (2003). Straßenkids. Straßen aus Sicht der Kinder. In W. Kleine & C. Podlich (Hg.), *Kinder auf der Straße. Bewegung zwischen Begeisterung und Bedrohung* (S. 29-63). Academia.

Rosinus, L. (2021). *Vereinsamung im Shutdown. Kinder – vergessen in der Pandemie?* Abruf am 27.05.2021 unter https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-kinder-jugendliche-shutdown-einsam-100.html

Schierz, M., & Voss, A. (2015). Spielplätze als Orte strukturierter und strukturierender Körperpraktiken. In B. Hünersdorf (Hg.), *Spiel_Plätze in der Stadt. Sozialraumanalytische, kindheitstheoretische und (sozial-)pädagogische Perspektiven* (S. 115-126). Schneider Verlag Hohengehren.

Rütten, A., & Pfeifer, K. (Hg.) (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung.* FAU.

Schmidt, S. C. E., Anedda, B., Burchartz, A., Eichsteller, A., Kolb, S., Mnich, C., Niessner, C., Oriwol, D., Worth, A., & Woll, A. (2020). Physical activity and screen time of children and adolescents before and during the COVID-19 lockdown in Germany: a natural experiment. *Scientific Reports, 10*(21780). 1-12.

Voss, A. (2019). *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch.* Kohlhammer.

World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health.* Abruf am 13.12.2021 unter https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/52834/retrieve

World Health Organization (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour.* Abruf am 13.12.2021 unter https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1315866/retrieve

World Health Organization (2021). *WHO erklärt COVID-19-Ausbruch zur Pandemie.* Abruf am 12.12.2021 unter https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic

Zander, B. (2010). *Kinder, Sport und Bewegungsräume – informelle Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten von Kindern*. Diplomica Verlag.

Kindheit als praktizierte Differenz
Sportpädagogik und neue Kindheitsforschung

Rudolph Meyer

»Kinder als ›people of their own right‹ zu thematisieren ist keine moralische Forderung, sondern ein methodischer Zugang zur Wirklichkeit von Kindern«
Honig, 2009, S. 28

Einleitung

Für die zeitgenössische Kindheitsforschung und ihre methodologische Reflexionsarbeit ist es ein konstitutives Merkmal, sich mit dem vielfältigen Involviert-Sein der erwachsenen Forscher*innen in die Hervorbringung der Forschungsgegenstände »Kind« und »Kindheiten« zu beschäftigen (Fangmeyer & Mierendorff, 2017). In diesem Sinne haben sich weite Teile aktueller Diskurse soziologischer Kindheitsforschung von »gerontozentrischen« (Jenks, 2005, S. 9) oder stufenförmigen Entwicklungstheorien abgewendet. Vielmehr werden je nach Perspektive Kinder und Kindheiten z.B. im Zuge ihrer Vollzugspraxis (Bollig & Kelle, 2016), als Teil einer differenziellen Zeitgenossenschaft (Hengst, 2005) oder als (soziale) Konstruktion (Eßer, 2017) konzeptualisiert. Diese Perspektiven vereint eine De-Essentialisierung von Kindern und Kindheiten. Stattdessen rücken mit Begriffen wie Agency und generationalen Ordnungen Relationalitäten, Praktiken oder diskursanalytische Aspekte ins Licht, die auch die wissenschaftliche Konstruktionsleistung der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern reflektiert. Obwohl es sich bei diesen Theoriebündeln heute mitnichten um eine neue Forschungsrichtung handelt, werden sie als neue Kindheitsforschung (Fangmeyer & Mierendorff, 2017) bezeichnet.[1]

1 Seit Mitte der 2010er Jahre wird mitunter von einer zweiten Generation gesprochen, einer *neuen Neuen Kindheitsfoschung*. Dabei betont Eßer jedoch, dass es sich wohl weniger um eine zweite Welle als um eine Ausdifferenzierung der Positionen mit verschiedenen zum Teil verborgenen »Infra-Paradigmen« handelt (Eßer, 2017).

In Diskursen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie hat die Fokussierung auf Generationalität und Agency bis heute vielseitige Diskurse z.B. mit Blick auf die Institutionalisierung von Kindheit als Lebensphase bzw. die Institutionalisierung von Kindheiten im Zuge von Scholarisierung angestoßen (Hengst, 2005; Fangmeyer & Mierendorf, 2017 sowie Abeck et al. in diesem Band). Honig (2009) betont daher, dass sich neue Kindheitsforschung sowohl in deutschsprachigen als auch in englischsprachigen und nordeuropäischen Diskursen als interdisziplinäres Forschungsfeld etabliert hat. In der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik blieb und bleibt sie hingegen weitestgehend unbeachtet. Dieser Beitrag möchte deshalb empirische Potentiale von auf Generationalität abzielenden »Pragmas der neuen Neuen Kindheitsforschung« (Eßer, 2017) sichtbar machen und für eine empirische Sport- und Bewegungspädagogik diskutieren. Dazu soll zunächst eine knappe Darstellung der Geschichte und Epistemologie neuer Kindheitsforschung dargestellt werden. Anschließend wird anhand eines Falles die Bedeutung von generationalen Ordnungen kontextspezifisch anhand eines ethnographischen Fallbeispiels exemplarisch diskutiert.

Kernkonzepte neuer Kindheitsforschung

Die neue Kindheitsforschung entstand in expliziter Abgrenzung zu Kindheitstheorien, die spezifische Kindheitsbilder und darin enthaltene Wissensformen über Kinder transportieren wollen. Stattdessen wurde das Kind als sozialer Akteur (James & Prout, 1990) in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Zwei Säulen tragen die Theoriebildung dabei wesentlich:

(1) Das Konzept einer (sozialen) Konstruktion von Kindheit, die entgegen klassischer Konzepte Kinder nicht über eine soziale, biologische oder psychologische Unreife definiert. Vielmehr rücken diskursive und institutionelle Prozesse und Ordnungen in den Blick, in denen Kinder und Kindheiten innerhalb von Praxis konstruiert werden. Es entsteht also ein Spannungsfeld zwischen der Idee von Kindern als Entwicklungswesen als ein Pol und Kindern als sozialen Akteuren als ein anderer Pol.

(2) Im Rahmen der neuen Kindheitsforschung werden Kinder unter dem Begriff Agency als Akteure begriffen, die in aktiver Praxis Welt hervorbringen und verarbeiten.

> »Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.« (James & Prout, 1990, S. 8)

Dem starken Begriff von Kindheit als Struktur wurde also ein ebenso starker Begriff von Kindern als sozialen Akteuren entgegenstellt[2] (Eßer, 2017). Aktuelle Positionen versuchen daran anknüpfend den Dualismus von Struktur und Agency zu überwinden. Agency ist dann als Effekt an der Partizipation vielfältiger Praktiken zu verstehen, die kontextspezifisch auch auf die Differenz von Kindern und Erwachsenen referieren können (Kelle & Schweda-Möller, 2017). Damit rückt Agency an den von Alkemeyer (2013) und Brümmer (2015) in den sportwissenschaftlichen Diskurs eingeführten Begriff der Mitspielfähigkeit.

Beide Säulen tragen ein Dach, unter welchem mit dem Begriff der Generation insbesondere das Verhältnis von Kindern zu Kindheit sowie Kindheit zu Erwachsenheit und ihren Objektivationen (Honig, 2009) thematisiert wird. Als kultureller Kontext des Kinderlebens wird die Kindheit nicht mehr als Inbegriff individuellen Kindseins begriffen. Neue Kindheitsforschung referiert also nicht auf ein Wissen davon, was ein Kind ist, sie plädiert auch nicht für ein spezifisches Bild vom Kind, sondern fragt, wie Kindheit möglich ist. Die Auffassung von Kindheit als Konstrukt verspricht dabei die Unterscheidung zwischen Kindern und Kindheit empirisch fruchtbar zu machen, weil sie auf die Voraussetzungen hinweist, unter denen Kinder als Kinder, das heißt als Repräsentanten von Kindheit beobachtbar werden. »Dieser Ansatz macht eine empirische Kindheitsforschung möglich, die nicht immer schon weiß, was und wie Kinder sind, die vielmehr fragt, wie Kinder zu Kindern werden« (Honig, 2009, S. 41). Kindern als Akteuren ihres Aufwachsens konzeptuell Rechnung zu tragen, setzt dabei die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen voraus bzw. die Pole der Unterscheidung relational zu verstehen. Honig konstatiert in diesem Sinne:

> »Kinder und Kindheit leuchten als Bestimmungskategorie (…) erst vor einer Kontrastfolie als sinnvolle Kategorie ein. Diese Kontrastfolie bildet in der neuen Kindheitsforschung das Erwachsensein. Kinder sind, was sie nicht sind, nämlich Erwachsene. Kinder sind keine ›Wesen‹, sondern eine Form der Differenz.« (Neumann, 2009, zit.n. Honig, 2009, S. 45)

In diesem Sinne fordert die neue Kindheitsforschung Kinder empirisch und konzeptionell in ihrer Differenz zu anderen Gruppen zu thematisieren, wodurch der Begriff der Generation thematisch wird (vgl. Alanen, 1997). Mit dem Begriff der generationalen Ordnung bzw. dem generationalen Ordnen[3] knüpft Alanen nicht an

---

2 Prout (2000) merkt allerdings (selbst-)kritisch an, dass die Gefahr bestehe, dass *agency* von Kindern essentialisiert, anstatt empirisch analysiert wird.

3 Dieser Begriff soll darauf aufmerksam machen, dass generationale Ordnungen nicht essentiell gegeben sind, sondern laufend produziert und reproduziert werden.

das auch in der Sportpädagogik etablierte Konzept einer Generationenfolge[4] von Mannheim (1928, S. 34) an. Vielmehr wird auf die Vorleistungen ursprünglich feministischer Theoriebildung – insbesondere Butler (1990) – Bezug genommen, indem nicht bloß auf das Faktum einer gesellschaftlich konstruierten und institutionalisierten Relation hingewiesen wird, sondern kritisch auf die darin eingelagerte Machtdifferenz und Wertung abgezielt wird. Diese Kategorisierung legitimiere immer schon ungleiche Teilhabe und ungleich zugestandenes Handlungsvermögen (Alanen, 1997).

Weniger dezidiert mit dem Fokus auf Machtverhältnisse, aber ebenso auf der Vorlage von Doing Difference-Forschung und Praxistheorie rücken Bollig und Kelle (2016) Subjektivierungen und Adressierungen innerhalb eines »Nexus of Practice« (Hui et al., 2017) in den Blick empirischer Kindheitsforschung. In dieser Perspektive werden Kinder gleichermaßen wie Erwachsene als Partizipand*innen in Praktiken »eingerückt« und sind in ihrer situierten Positionierung im Kontext des sinnstiftenden Zusammenhanges von Praktiken zu analysieren (Kelle & Schweda-Möller, 2017, S. 129). Damit stehen die Differenzierungen und Eigenlogiken von Praxis im Vordergrund, sowie die Leistungen, die Differenzierungen für Praktiken erbringen (Kelle & Schweda-Möller, 2017, S. 130). Für die empirische Forschung bedeutet dies, die Differenz Kinder nicht vorab zu objektivieren und ins Zentrum der Forschung zu rücken, sondern zu beobachten, inwiefern sich die Teilnehmenden der Praxis selbst auf die Kategorien Kinder/Jugendliche/Erwachsene beziehen und welche Funktionen diese Differenzierung erfüllt (vgl. ebd., S. 138)[5]. Es geht also nicht darum, dass zum Selbstzweck anti-dualistische, a-humane oder post-soziale Ontologie angestrebt wird, weil dies zeitgemäßer wirkt. Forschungsperspektiven auf Kindheit, die mit »relational«, »praktisch« oder »materiell« ausgewiesen sind, enthalten vielmehr einen pragmatisch analytischen Gehalt, der gerade in Hybriden zwischen Natur und Kultur, zwischen Technik und Gesellschaft etc. Fokussierungen auf Vollzugswirklichkeiten von Kindern und Kindheiten ermöglichen (Eßer, 2017).

4 Im Mannheim`schen Sinne werden generationale Ordnungen als ein »Neueinsetzen neuer Kulturträger« verstanden, wobei eine jüngere Kohorte eine Ältere Kohorte ablöst. Die Kohorten teilen jeweils einen kollektive Erfahrungsraum, um den ihre Gemeinsamkeit als Generation akkumuliert (Zinnecker, 2003).

5 Forschungspraktisch weisen Kelle & Schweda-Möller (2017) darauf hin, wie schwierig es ist, Distanz zur Annahme einer gegebenen Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen einzunehmen, da Erwachsenen-Kind-Interaktionen einen hohen Grad an Ritualisierungen und Habitualisierungen aufweisen.

Intergenerationalität in der Sportpädagogik

Solche materiellen und an Praxistheorie orientierten Forschungsperspektiven sind in der Sportpädagogik zwar breit vertreten, allerdings wird eher selten Alter, Kindheit und Jugend als innerhalb von Praxis hervorgebrachte Dimension (empirisch) fokussiert. Die anthropologische Setzung von Kindern als Entwicklungsmenschen scheint in sportpädagogischen Diskursen relativ stark verankert zu sein, um sport- und bewegungspädagogisches Handeln zu begründen. So konstatiert Bindel (2015), dass »Unterstützersemantiken« tief in die Sportpädagogik eingelassen sind (S. 171). Die allermeisten sport- und bewegungspädagogischen Arbeiten untersuchen dabei selbstverständlich intergenerationale Kontexte wie Sportunterricht oder Vereinssport. Neben den Gegenstandsanalysen von Spiel, Sport und Bewegung, wird Generationalität als Reflexionsgegenstand zwar nur selten explizit in den Fokus genommen, spielt aber i.d.R. eine gewisse Rolle. Für die zeitgenössische Sportpädagogik ist es vor allem Bindel (2008, 2015), der die Intergenerationaliät des Bewegungsgeschehens vor dem Hintergrund von Jugendsport theoretisch fokussiert. Im Rahmen einer Ethnographie zum Streetball und Bolzplatz untersucht er ein intergenerationales Geschehen von Menschen im fortgeschrittenen Jugend- und frühen Erwachsenenalter (Bindel, 2008). Bindel behauptet plakativ: Kinder- und »Jugendsport existier(en) gar nicht« (2015, S. 17). Der Sport als »generationsübergreifendes Faszinosum«, bildet vielmehr einen Raum, den sich Menschen unterschiedlichen Alters teilen. Die Frage danach, was Sport für Kinder und Jugendliche bedeutet, ist damit auch eine Frage nach der Bedeutung des Sports für Erwachsene. Das intergenerationale Beziehungsgefüge wirkt wesentlich auf das subjektive Verständnis der Kinder und Jugendlichen. Bewegung und Sport im Kindes- und Jugendalter sind also immer schon in eine Metabeziehung zu Erwachsenen eingebettet, indem die Erwachsenen Einfluss auf die Beziehungen der (Kinder und) Jugendlichen im Sport nehmen. Manchmal nur dadurch, dass sie zuschauen oder die Sportanlagen gebaut haben (vgl. ebd.). In erster Linie führen Kinder und Jugendliche also nicht eine Beziehung mit dem Sport, sondern mit den Vertretern der fortschreitenden Generationen (vgl. Bindel, 2015, S. 171). Dabei geht es Bindel vermutlich mehr um die Konstruktion der Sache, hier des Jugendsports, als um die Konstruktion von Kindern und Kindheit bzw. Jugend und Jugendlichen. Trotzdem werden generationale Ordnungen und damit auch die Konstruktion von Kindheit, Kindern, Jugend und Jugendlichen thematisch.

Ankerfall: »Ey, Wie Alt seid ihr? Ihr benehmt euch wie Babys!«

An diese Überlegungen anknüpfend wird nun exemplarisch ein Ankerfall vorgestellt und vor dem Hintergrund der skizzierten Theorie interpretiert. Der Fall beschreibt eine Gruppe von Kids, die sich wesentlich um Fußball in einem Straßenfußballkäfig konstituiert und fokussiert damit ein informelles Bewegungssetting.[6]

Ich spiele mit 4 Kids Fußball im Fußballkäfig. In zwei Mannschaften auf 2 Tore. 2 gegen 2. Als dritter Spieler immer für die angreifende Mannschaft. Es ist die Clique von Yoko und seinen Freunden. Sie sind bunt angezogen: Yoko hat eine dicke Winterjacke an, die ihm fast bis zu den Knien reicht und rennt mit rotem, schweißgebadetem Kopf über das Feld. Völlig unpassend zum Wetter und zur Intensität des Spiels. Die zu langen Ärmel hängen über seine Hände und schlabbern im Spiel wie eine offene Zwangsjacke. Als ich ihn drauf anspreche, sagt er, dass seine Mutter meint, er würde krank werden, wenn er ohne sie spielen würde. Darum lässt er sie an. Levinas trägt einen bunten Pullover mit Comic-Aufdruck drauf. Die Klamotten, die die Jungs tragen, lösen bei mir Assoziationen mit der Kinder-Klamotten-Abteilung im Karstadt aus. Nur Jean-Pierre hat richtige Nike-Hallenschuhe. Die anderen spielen in dicken, gefütterten Winterstiefeln – Style: Salamander Schuhladen. Jean-Pierre spielt mit Abstand am besten. Er kann den Ball kontrollieren, halten, sauber passen und schießt nicht immer direkt aufs Tor. »Ich spiele auch im Verein!« sagt er ein bisschen stolz, als ich ihn für seine Pässe und seine Technik lobe. Ein Trikot oder eine spezielle Trainingshose, die ihn als Fußballer oder Straßenfußballer ausweisen würde, trägt er trotz dem nicht. Stattdessen auch eine Winterjacke, deren Reisverschluss er bis zur Hälfte geöffnet hat. Milot läuft am Cage vorbei und ruft einen Gruß zum mir rüber in den Cage, während er mit den Händen in den Taschen zum Eingang schlendert. Ich frage ihn, ob er mitspielen will und fordere ihn nach seinem Nicken auf, in ein Team zu gehen. Ich stelle mich für das andere Team ins Tor. »Zu den Kleinen?« fragt er mich, obwohl alle in seinem Team ungefähr so groß sind wie er. Er setzt sich vor allem durch seinen Style ab, trägt eine schwarze Cap mit NY-Stick-Logo. Adidas-Trainingshose, Nike Sneaker. Er geht beim Laufen aufs Feld noch tiefer in die Knie als sonst. Checkt mit mir. Sein Team begrüßt er erstmal nicht. (…) Zu Levinas: »Welche Klasse bist du?« »Vierte«

6 Die Daten entstammen einer Ethnographie im Themenfeld Spiel, Sport und Bewegung von Kindern in der Stadt. Der Zugang zur Gruppe gelang über die aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit in einer Großstadt in NRW. Die Feldprotokolle wurden in Anlehnung an Beobachtungs- und Protokollierungsmethoden aus *writing etnographic fildnotes* (Emerson et al., 2011) erstellt. Das bedeutet, Beobachtungen wurden in Form von Jottings, kurzen Schlüsselbegriffen zu Impressionen und Ereignissen entweder im Feldtagebuch notiert oder auf ein Diktiergerät gesprochen (vgl. Emerson et al., 2011, S. 29) und am Abend als geordnetes Protokoll aufbereitet (ebd. S. 48).

grummelt Levinas »4te – nie im Leben, du bist höchstens Zweite! Rudi, der meint er wäre Vierte!« Dann spielt Jean-Pierre los und Milot redet erstmal nicht weiter. Wenn Milot den Ball bekommt, dribbelt er los und spielt nie ab. Er lässt zwar Levinas aussteigen, Jean-Pierre stoppt ihn aber. Milot legt sich immer wieder den Ball weit vor und verliert ihn einfach und schirmt ihn nicht mit dem Körper ab. Immer wieder nimmt Jean-Pierre ihm ohne Probleme den Ball ab. Milot würdigt das mit einem: »Du bist gut für dein Alter!« Levinas und Yoko geraten bei einem Zweikampf aneinander. Yoko ist robuster und technisch stärker am Ball als Levinas. Dieser trifft ihn immer wieder mit kleinen Tritten an der Wade. Plötzlich schießt Yoko wütend den Ball weg und beginnt sich heftig aufzuregen. Levinas geht ein Stück zurück und beleidigt ihn: »Arschloch, Hurensohn, Pisser!« Als Yoko dann auf ihn losgeht, mischt sich Milot ein: »Ey, wie alt seid ihr? Ihr benehmt euch wie Babys!« Dann stellt er sich zwischen die Beiden. Levinas dreht ihm den Rücken zu und nuschelt Beleidigungen (…). Dann geht Milot zu mir: »Ich habe kein Bock auf diesen Kindergarten, Rudi!« (…) Etwas später kommen Trippy und King [Anmerkung des Autors: Beide Jungen sind größer und kräftiger als die anderen Kinder]. Auch sie tragen lässige Trainingshosen, Sneaker und dicke Jumper. Die Gruppe um Yoko wird von ihnen aus dem Cage geschmissen. Trippy: »Ey Raus! Das ist nichts für Kleine!« Yoko und seine Freunde möchten nicht gehen. Sie räumen zwar das Tor, stellen sich dann aber etwas seitlich ins Feld. Trippy: »Glaubst du, ich baller nicht, nur weil du klein bist?!« Zu King »Ich schwör King – Ich baller die behindert!«. King grinst und läuft zu den Kleinen, zeigt mit ausgestreckten Armen und Handflächen zum Ausgang »Geht jetzt echt mal raus!« Dann legt er Milot den Arm um die Schulter: »Na kleiner Mann, alles klar bei dir?«

Das ethnographische Feldprotokoll beschreibt eine Szene in einem Fußballkäfig, der hier auch Cage genannt wird. Die Positionalität des teilnehmenden Beobachters innerhalb der Praxis wird teilweise mitprotokolliert. Auf einer Ebene beschreibt das Protokoll die Sprechakte und Praktiken der Kinder, wobei diese zum Teil im Originalton in Form direkter Rede wiedergegeben sind. In diese Ebene eingelassen, erfolgt eine relativ ausführliche Darstellung der Klamotten und Stile der Kinder. Diese bedient sich neben sachlichen Beschreibungen auch assoziativen Bildern, wie einer »offene(n) Zwangsjacke«, der »Kinder-Klamotten-Abteilung bei Karstadt« oder dem »Style: Salamander-Schuhladen«. Auf einer anderen Ebene beschreibt das Protokoll die Praktiken bzw. Eingebundenheit des Ethnographen, die weit mehr als zurückgenommenes Beobachten sind. Vielmehr sorgt er z.B. als Spieler im Fußballspiel für ein ständiges Überzahlspiel der ballführenden Mannschaft. Ohne weiteren Hintergrund wird er als der einzige Spieler eingeführt, der für beide Mannschaften spielt. Es kann hier also mitnichten von einem reinen Kinderspiel gesprochen werden. Es ist auch der erwachsene Spieler/Ethnograph, der Milot auffordert, am Spiel teilzunehmen. Er weist damit eine inkludierende

bzw. exkludierende sowie regulative Funktion innerhalb der Praxis auf. Allerdings scheint diese begrenzt zu sein, so fehlt die Ausweisung der eigenen Positionierung sowohl dort, wo Trippy und King auftreten und mit dem Satz »Ey Raus! Das ist nichts für Kleine!« über Aus- und Einschluss in die Praxis entscheiden, als auch dort wo Yoko und Levinas aneinandergeraten.

Bereits im ersten Satz wird die Generationalität thematisch, da die Differenz Kindheit/Erwachsenheit lapidar vorweggestellt wird. So spielt der erwachsene Ethnograph nicht mit anderen Spieler*innen, sondern mit »Kids« (Z. 1). Noch bevor auf ihre Spielweise eingegangen wird, wird diese Gruppe der Teilnehmenden in den folgenden Zeilen über die Erscheinung ihrer bunten Kleidung, Comic-Aufdrucke und die assoziativen Darstellungen z.B. des Salamander-Schuhladen ausführlich als Kinder beschrieben. Demgegenüber wird über die Beschreibung etablierter Sportmarken, der Base-Cap und der Sneaker ein Junge gleicher Größe –Milot – beschrieben, der sich vom Klamottenstil als weniger kindlich absetzt. Die Beschreibung spitzt sich geradezu stereotypisch zu, als ausgerechnet die Sorge der Mutter um ihren Sohn Yoko protokolliert wird. Als der Ethnograph etwas später die Technik von Jean-Pierre lobt, grenzt er sich nun nicht nur im Zuge des Beobachtens und Schreibens, sondern auch auf der Ebene des Praxisvollzugs als Erwachsener ab.

Nicht nur der Ethnograph grenzt sich von Yoko und seinen Freunden als Erwachsener bzw. Nicht-Kind ab. Auch alle weiteren aufgeführten Akteure konstituieren diese Gruppe als Kinder und sich selbst als reifer, älter und größer. Zunächst tritt Milot in die Praxis ein. Er grüßt dabei nur den erwachsenen Spieler/Ethnographen, den er offenbar kennt und mit dem über das Checken eine Art Begrüßungs- und Verbrüderungsritual abläuft. Bei der Mannschaftszuordnung richtet er sich wiederrum mit den Worten »Zu den Kleinen?« nur an diesen. Auf zwei Ebenen konstituiert er sich dabei als Nicht-Kind. Einmal ganz offenbar dadurch, dass er die Gruppe um Yoko als Kleine bezeichnet und damit impliziert, dass er größer ist. Des Weiteren darüber, dass er ausschließlich den Erwachsenen anspricht, ihn mehrmals mit Namen anspricht und mit ihm eincheckt, während er über die Gruppe der Kinder spricht. So stellt er eine Einheit zwischen ihm und den Erwachsenen her und positioniert sich weit weg von den Repräsentanten der Kindheit. In der folgenden Passage unterstreicht er seine eigene Position mit der Frage nach der Klassenzugehörigkeit und dem an den Erwachsenen gerichteten Ausdruck des Unglaubens. Die fußballerische Unterlegenheit wird im Anschluss daran auf der Basis einer vermeintlichen Altersdifferenz umgedreht. Der Ausruf »Du bist gut für dein Alter!« wirkt vor dem Hintergrund der biologischen Gleichaltrigkeit bei weniger Bewegungskönnen zunächst absurd. Allerdings wird entlang des Aufrufes deutlich, dass es eben nicht das biologische Alter, sondern der Style und hier vor allem die praktizierte Nähe zum Erwachsenen (bzw. wie sich später rausstellt, die Nähe zu den älteren Kindern und Jugendlichen Trippy und King)

ist, wodurch Alter stilisiert wird. Aufgrund und über die performte Altersdifferenz interveniert Milot schließlich auch im Streit zwischen Yoko und Levinas, der ihm erneut eine Bühne zur Bestätigung als Älterer ermöglicht. Das »Ey, wie alt seid ihr, ihr benehmt euch wie Babys« verweist hier vor allem auf seine eigene Reife, während die biologisch gleichaltrige Differenzgruppe nun zu »Babys« heruntergestuft wurde. Diese Reife wird sichtbar vor dem Erwachsenen performt und mit den Worten »Ich habe kein Bock auf Kindergarten, Rudi!« auch artikuliert.

Mit dem Erscheinen von Trippy und King bricht die bisherige Spielregulation über den Erwachsenen auseinander. Ihnen steht offensichtlich die Position und Macht zu, der Gruppe von Yoko den Zugang zur Fußballpraxis im Cage zu verwehren, obwohl der erwachsene Ethnograph anwesend ist. Mit einem »Ey Raus! Das ist nichts für Kleine!« demonstrieren sie nicht nur die eigene Größe, sondern ziehen die Zugangslinie zur Praxis entlang des Alters, wobei durch die inklusive Adressierung Milots mit »Na kleiner Mann, alles klar bei dir« nicht das biologische, sondern das praktizierte Alter bedeutsam wird. So wird Milot zwar ebenso wie die Gruppe von Yoko als »klein« adressiert, aber eben als »kleiner Mann«. Damit vermengt sich das Nicht-Kind-Sein mit einer Praxis der Männlichkeit, die offenbar in die Performance von Milot eingelassen ist und auch als männlich sichtbar wird. Die Differenz zur Kindheit ist hier also auch eine performte Männlichkeit, die sich z.B. in der Coolness von Milots tiefem Gang, der sportlichen Klamotten, dem Checken mit dem erwachsenen Ethnographen und der lässigen Klärung des Konfliktes zwischen Yoko und Levinas artikuliert. Die eigene Größe stilisiert insbesondere Trippy entlang eines martialischen Auftretens. Ebenso wie Größe und Nicht-Kind-Sein bei Milot durch eine männlich konnotierte Coolness hervorgebracht wird, wird sie hier durch die martialische Sprache konstituiert und in den Ausrufen »Glaubst du ich baller nicht, nur weil du klein bist!« und »Ich schwör King, ich baller die behindert!« verdichtet.

Im Kontext der Praxis verläuft die Differenz zur Kindheit also entlang zweier Linien. Zunächst entlang der Erwachsenheit des Ethnographen. Diese wird einerseits im Zuge des Beobachtens und durch die machtvolle Beschreibung des Feldes deutlich, in der er sich klar als Erwachsener positioniert und die Gruppe von Yoko als Kinder konstruiert. Anderseits grenzt er sich auch im Vollzug der Praxis als Erwachsener durch das Loben ab und konstituiert so auf der anderen Seite Kinder. Die zweite Differenzlinie ist die der jugendlichen Männlichkeit, die von Milot, Trippy und King perfomt wird. Diese äußert sich deutlich in den oben aufgeführten Praktiken um Style. Spätestens mit dem Auftreten von Trippy und King ist diese Differenzlinie kennzeichnend für den Einschluss in die Praxis. Während im Kontext der neuen Kindheitsforschung i.d.R. Erwachsenheiten als Kontrastfolien aufgeführt werden, spielt in diesem Fall Jugendlichkeit und Männlichkeit eine entscheidende Rolle für die Praktizierung von alters- und größenbezogener Differenz. Dabei kommt dem Nicht-Kind-Sein eine fundamentale Rolle zur Teilhabe an

Praxis zu. So wird erst über die Praktizierung von Coolness und Martialität sowie die Nähe zum Erwachsenen die jugendliche Männlichkeit sichtbar, entlang der ein Einschluss in die Praxis verhandelt wird. Der Performance eines Nicht-Kind-Seins von Kindern kommt hier also eine wichtige Funktion für die Zugehörigkeit und den Status innerhalb der Praxis zu. Dieses scheint hierarchisch noch über dem Bewegungskönnen beim Fußball zu liegen. Schließlich erfährt Jean-Pierre mit dem Auftreten von Trippy und King keinen Einschluss, während Milot im Zuge einer einladenden Umarmung und Verbrüderung teilhaben kann.

Diskussion

Der Fall wurde einerseits mit dem Fokus darauf ausgewertet, wie sich die Teilnehmenden der Praxis selbst auf die Kategorien Kinder/Jugendliche/Erwachsene beziehen und welche Funktionen diese Differenzierung im Kontext des Feldes besitzt, andererseits wurde versucht die Positionalität des erwachsenen Ethnographen und seine Rolle in der Konstruktion von Kindern und Kindheiten zu reflektieren. Dabei wurde deutlich, dass das Feld eine spezifische Form von Kindheit hervorbringt, die sowohl von einer Form der Erwachsenheit als auch von einer Form der Jugend abgegrenzt wird und der Ethnograph in der machtvollen Konstruktion des Feldes diese Differenzlinien in Text schreibt. Die Praxis des informellen Fußballspielens ist hier untrennbar mit dem Verhandeln von Status entlang der aufgeworfenen Kategorien verwoben und die Konstruktion von Kindheit deshalb nicht vom Gegenstand der Sportpädagogik also Spiel, Sport und Bewegung zu trennen. Kindheit, Jugend und Erwachsenheit sind in dieser Perspektive also weder durch anthropologische Setzungen vorgelagerte, noch durch pädagogische Zielrichtungen nachgelagerte (Entwicklungs-)Phänomene, sondern unmittelbar in die (Bewegungs-)Praxis eingelassen. Eine an neue Kindheitsforschung angelehnte empirische Sportpädagogik gewinnt durch den Bezug zur Praxistheorie also insofern an pragmatisch analytischem Gehalt, als dass die lokale Bedeutung von Kindheit im Kontext von Spiel, Sport und Bewegung empirisch geschärft und theoretisch reflektiert werden kann. Auf einer weiteren Ebene wird mit dem Fokus auf die Eingebundenheit erwachsener Forscher*innen zumindest ein Stück weit die Macht der erwachsenen Repräsentation von Kindern und Kindheiten im Kontext sportpädagogischer Forschung reflektiert.

Literatur

Alanen, L. (1997). Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17*, 162-177.

Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen* (S. 213-227). transcript.

Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen: Eine Ethnographie*. Czwalina.

Bindel, T. (2015). *Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend*. Meyer & Meyer.

Brümmer, K. (2015). *Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis*. transcript.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Bollig, S., & Kelle, H. (2016). Children as participants in practices: the challenges which practice theories pose to an actor-centred sociology of childhood. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Hg.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (S. 34-47). Routledge.

Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.

Eßer, F. (2017). Die »neue« Neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Relationale Zugänge als Paradigmenwechsel? In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 73-86). Belz Juventa.

Fangmeyer, A., & Mierendorff, J. (2017). Kindheit und Erwachsenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung. Einleitung. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff, J. (Hg.), *Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 10-21). Belz Juventa.

Hengst, H. (2005). Kindheitsforschung, sozialer Wandel, Zeitgenossenschaft. In H. Hengst & H. Kelle (Hg.), *Kindheit soziologisch* (S. 245-265). Springer.

Honig, M.-S. (Hg.). (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Juventa.

Hui, A., Schatzki, T., & Shove, E. (Eds.). (2017). *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practioners.* Routledge.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. Routledge.

Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.

Kelle, H., & Schweda-Möller, A. (2017). Weder Reifizierung noch Negierung der Differenz Kinder – Erwachsene. Über ethnographische Gratwanderungen und ihre methodologische Reflexion. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hg.), *Kindheit*

und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung (S. 125-140). Belz Juventa.

Zinnecker, J. (2003). »Das Problem der Generationen«. Überlegungen zu Karl Mannheims kanonischem Text. In J. Reulecke (Hg.), *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert* (S. 33-58). Oldenbourg.

Skateboarding mit Kindern
Ethnographie eines bewegungskulturellen Sozialraumes

Benjamin Büscher

Neue Sozialräume im Skateboarding

Das Skateboarding gilt mit seinen komplexen Bewegungspraktiken des Rollsports und informellen Aneignungskontexten als Prototyp des Jugendsports. Anhaltende Tendenzen der Pädagogisierung und Versportlichung haben jedoch zur Folge, dass sich die Bewegungskultur zunehmend auch institutionalisierten Rahmungen und erweiterten Zielgruppen öffnet. So finden insbesondere Kinder neue Zugänge vermehrt in Skateparks, die durch pädagogisch geschultes Szenepersonal als Lehr-Lern-Settings inszeniert werden (Atencio et al., 2018).

Ziel des Beitrags soll es sein, auf der Basis empirischer Felddaten zu untersuchen, wie Kindern einen durch das Skateboarding bewegungskulturell gerahmten »Sozialraum« (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 14) konstituieren und inhaltlich gestalten. Den Ausgangspunkt stellt die einjährige Ethnographie einer Lehr-Lern-Gruppe aus erfahrenen Szenemitgliedern und Anfänger*innen im späten Kindesalter dar. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wurden im partizipativen Mitvollzug des gemeinsamen Skateboardings sowie der Organisations- und Sozialformen sukzessive feldspezifischer Praktiken aus einer Binnenperspektive rekonstruiert.

Basierend auf einer sozialisationstheoretischen Einordnung des Skateboardings in die Lebensphase Kindheit sowie der Eingrenzung der sozialräumlichen Perspektive, kann ein bestehender Forschungsstand zu vergleichbaren pädagogischen Rahmungen skizziert werden. Auf methodischer Ebene müssen nicht nur die spezifische organisatorische Rahmung des eigenen Untersuchungssettings, sondern auch Herausforderungen der ethnographischen Interaktion mit den Kindern vor dem Hintergrund der eigenen Forscherrolle reflektiert werden. Abschließend geben zwei Ankerbeispiele einen Einblick in die laufende Ergebnisauswertung, der eine vorläufige Interpretation im Erkenntnisinteresse des Beitrags ermöglicht.

Skateboarding aus pädagogischer Perspektive

Den Status als charakteristisches Aushängeschild des Jugendsports hält das Skateboarding bereits seit Beginn seiner Integration in Deutschland Ende der 1970er-Jahre. Gründe dafür liegen unter anderem in der selbstregulierten Organisationsform des informellen Sports (Bindel, 2008), der sozialen Rahmung der Jugendszene (Hitzler & Niederbacher, 2010) sowie der trendsporttypischen »Stilisierung« (Schwier, 2000, S. 81). So liefert das lange als »größte sportzentrierte [Jugend]szene in Deutschland« (Hitzler & Niederbacher, 2010, S. 133) gehandelte Skateboarding ein erhöhtes Identifikationspotential für Jugendliche und Antworten auf die einschlägigen Entwicklungsaufgaben der Lebensphase. Irritiert wird dieser Status Quo durch vermehrt auftretende Tendenzen der »Versportlichung« (Schwier & Kilberth, 2018, S. 9), in dessen Rahmen Komponenten der Bewegungskultur in bestehende Institutionen, wie den Schulsport (Büscher & Muhsal, i.V.), formale Verbands- und Vereinsstrukturen (Peters, 2016) sowie die offene Kinder- und Jugendarbeit (Erhorn & Schwier, 2015) integriert werden.

Das wohl jüngste und prominenteste Beispiel für diese Entwicklung ist das Debüt bei den olympischen Sommerspielen 2021 in Tokyo, zu dessen zentralen Erkenntnissen die auffallend hohe Anzahl an minderjährigen Teilnehmer*innen, die es auf das Siegertreppchen geschafft haben, zählt. Auch wenn es sich hier nur um einen punktuellen – wenn auch medial äußerst wirksamen – Einblick in die Skateboarding-Kultur handelt, wird insbesondere mit Blick auf das Alter der Medaillenträgerinnen (12-16 Jahre) deutlich, dass sich ein Großteil zumindest die motorischen Fähigkeiten in der Lebensphase Kindheit angeeignet haben muss.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Identifikationspotentiale der Jugend wirft dieser Einblick Fragen nach den veränderten Sinngebungsmustern von Skater*innen im Kindesalter sowie der Vereinbarkeit mit aktuellen Entwicklungstendenzen dieser Lebensphase auf. Zunächst ist festzustellen, dass das Skateboarding offensichtlich auch Antworten auf die von Bründel und Hurrelmann (2017) formulierten Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit (6-11 Jahre), wie den »Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche« (S. 26), dem Eingehen von sozialen Beziehungen, auch außerhalb der Familie, sowie der Auswahl und Nutzung erster Freizeit- und Regenerationsaktivitäten, liefern kann. Letztere gewinnen insbesondere mit dem Eintritt in das Schulsystem an Bedeutung, einerseits aufgrund des notenbedingten Leistungsdrucks, andererseits wegen der räumlich-zeitlichen Einschränkungen des Alltags, die sich in den Phänomenen der Verinselung kindlicher Lebenswelten oder der Terminkindheit manifestieren (Löw, 2003).

Aber auch außerhalb der Schule werden die für informelle Sportaktivitäten von Kindern typische Bewegungsräume, wie die »Straße in Wohnortnähe« (Burrmann, 2008, S. 400), vor dem Hintergrund städtebaulicher Entwicklungen zunehmend in

stärker vorstrukturierte Sportstätten und -angebote verlagert. Im Skateboarding schlägt sich diese Entwicklung in Form der Skateparks nieder, weil diese, laut Kilberth (2021), durch ihre spezifische Architektur (Platzierung und Komposition von Rampen und Hindernissen), eine klare räumliche Abgrenzung und oft auch zeitlich regulierte Zugangsmodalitäten haben. Diese grenzt sie zwar vom im öffentlichen Raum verorteten Street-Skaten ab, macht sie aber gleichzeitig für erweiterte Zielgruppen attraktiv. So stellen Skateparks und -hallen längst nicht mehr rein juvenile »Szenetreffpunkte« (Hitzler & Niederbacher, 2010, S. 19) dar, sondern öffnen sich einem breiten und sehr heterogenen Teilnehmer*innenfeld, das sich zunehmend in eigenen All Girl-Jams, Ü30-Sessions oder eben den pädagogischen Angeboten für Anfänger*innen, die den Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung darstellen, äußert. Das zugrundeliegende Raumverständnis begreift den Skatepark also nicht als absolute durch Rampen und Absperrungen definierte Territorialisierung, sondern als ein »ständig (re)produziertes Gewebe sozialer Praktiken« (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 19), hier in Form der gemeinsamen Bewegungspraxis. Die Perspektivierung als »bewegungsorientierter Sozialraum« (Derecik, 2011, S. 55) untersucht also die Wirkung der räumlich-zeitlich komprimierenden Organisationsstruktur auf die altersspezifischen Aspekte in den Sinngebungen der Kinder und konstituiert so ihre Sozialität.

Obwohl die spezifischen pädagogischen Inszenierungen des Skateboardings bislang nur rudimentär und zumeist im Kontext größerer Ethnographien untersucht worden sind, lässt sich eine erste Forschungslinie anhand von drei ausgewählten Skateboard Studies, die an sportpädagogische Perspektiven anknüpfen, skizzieren. Peters (2016) beschreibt im Rahmen eines »zweitägigen Skate-Kurs[es]« (S. 253) in einem Kölner Skatepark, nicht nur die spezifische räumliche und zeitliche Rahmung, sondern auch konkrete didaktisch-methodische Maßnahmen durch die »Skate-Lehrer« (ebd., S. 254), die er vor den Hintergrund seiner Beobachtungen des informellen Street-Skateboardings als Irritation wahrnimmt. Ebenfalls mit dem Ziel einen Einblick in den spezifischen Kompetenzerwerb der Szene zu gewinnen, besucht Katharina Bock (2017) ein »Probetraining in einer Berliner ›Skatehalle‹« (S. 81), in dessen Rahmen sie nicht nur den eigenen Lernprozess, sondern auch ihre persönliche Rolle als erwachsene Nicht-Skaterin unter Kindern autoethnographisch reflektiert. Während im deutschsprachigen Raum die beschriebenen Lehr-Lern-Settings noch als exotische Einzelfälle untersucht werden, fördert die US-amerikanische Studie »Moving Boarders« (Atencio et al., 2018) eine flächendeckende Verbreitung und Ausdifferenzierung von »training programs« (S. 216), »coaching academies [or] private lessons« (S. 228), aber auch einmalige Events wie »camps, overnight sleepovers and birthday parties« (S. 234) in privatisierten Skateanlagen, zutage. Entsprechend der unterschiedlichen Untersuchungsdesigns, von denen keines die durchaus vergleichbaren pädagogischen Rahmungen der Settings explizit beforscht, bleiben die jeweiligen Feldaufenthalte und -eindrücke bislang

punktuell und stark selektiv. Trotzdem wird deutlich, dass es sich bei den besuchten Lehr-Lern-Gruppen um kontinuierliche Sozialgefüge handelt, die sowohl durch die spezifische Bewegungskultur des Skateboardings, als auch die Teilnehmer*innengruppe der Kinder geprägt sind.

Ethnographie mit Kindern

Das skizzierte Erkenntnisinteresse erfordert nicht nur eine deutliche Eingrenzung des Untersuchungssettings zur Identifikation der bewegungskulturell gerahmten Sozialräume, sondern auch einen gezielten methodischen Zugang zu den Kindern.

Nach einer kurzen Orientierungsphase, in der auch andere vergleichbare Angebote besucht worden waren, wurde das Untersuchungssetting der Skatehalle Dortmund festgelegt. Hier durfte ich zwischen Februar 2019 und März 2020 in insgesamt 45 Feldaufenthalten einmal wöchentlich im Zeitrahmen von zwei bis drei Stunden an einem entsprechenden Lehr-Lern-Angebot für Anfänger*innen, initiiert durch erfahrene Mitglieder der lokalen Szene in Kooperation mit der ortansässigen Skateboard-Initiative-Dortmund e.V., teilnehmen. Entsprechend des Untersuchungsplans der Ethnographie war das Ziel der Untersuchung, im partizipativen Mitvollzug sukzessive in das Feld hineinzuwachsen, um im funktionalen »Perspektivenwechsel« (Breidenstein et al., 2015, S. 20) eine temporäre »Binnenperspektive« (ebd.) der Akteur*innen und ihrer bestehenden Kultur einzunehmen. Während stets mindestens zwei Teamer*innen im Alter von 18 bis 30 Jahren anwesend waren, umfasste die wesentlich dynamischere Gruppe der Teilnehmer*innen durchschnittlich 15 Anfänger*innen im Alter von fünf bis 45 Jahren. Im Rahmen des Beitrages soll im Folgenden auf die Subgruppe der 6- bis 10-Jährigen fokussiert und spezifische methodische Anforderungen der ethnographischen Interaktion mit dieser vertieft werden.

Die primäre Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung nimmt von Natur aus eine gewisse Reaktivität des Feldes in Kauf. Trotz der frühzeitigen Kommunikation meiner Forschungsabsicht über verschiedene Kanäle, stellte meine Anwesenheit als zunächst passiv begleitender Beobachter insbesondere für die jüngeren Teilnehmer*innen eine anhaltende Irritation dar. Um einer aufgabenbedingten Rollenstigmatisierung entgegenzuwirken, bemühte ich mich frühzeitig um die Gestaltung der eigenen Teilnehmer*innenposition, indem ich sowohl an den Bewegungsaktivitäten des gemeinsamen Skateboardings, als auch den rahmengebenden Organisations- und Sozialformen partizipierte.

Die im Rahmen meiner eigenen Sportbiographie aber auch der im Vorfeld der Untersuchung erfolgten theoretischen Sensibilisierung erlangten Vorkenntnisse und motorischen Fertigkeiten im Skateboarding sollten sich dabei gleichermaßen als Segen und Fluch erweisen. Während der Kontakt zu den Teamer*in-

nen, als Gate-Keeper, primär über meine Vorerfahrungen in der Szene erfolgen konnte, reagierten insbesondere die jüngeren Anfänger*innen auf die Erkenntnis, dass ich einen Großteil der zu erlernenden Bewegungstechniken und Kulturinhalte offensichtlich schon beherrschte, mit Unverständnis und Mistrauen. Gleichzeitig ermöglichte mir mein Wissen aus der Bewegungskultur genau dann vertiefende Interaktionen, wenn das Skaten selbst im Vordergrund stand, beispielsweise wenn mich die Kinder nach Bewegungsausführungen, methodischen Hilfestellungen aber auch darüber hinausgehenden Kulturinhalten fragten, die dann als thematische Impulse zum vertieften Feldgespräch genutzt werden konnten.

Nichtsdestoweniger hielt sich mein Alter bei vielen der jüngeren Untersuchungsteilnehmer*innen als hartnäckiger Grund für eine anhaltende Skepsis und Distanzierung, was sich in vermehrten Nachfragen zu meiner Anwesenheit bei den Teamer*innen oder dem offensichtlichen Meiden meiner Fahrwege durch Aufsuchen isolierter Bewegungsräume innerhalb der Skatehalle äußerte. Um die offensichtlich altersbedingten Barrieren abzubauen, bemühte ich mich zunehmend um »die Rolle eines interessierten älteren Freundes« (Erhorn, 2012, S. 100), ließ mich duzen, hörte zu, spielte mit und bemühte mich um die offene Bekundung meiner Begeisterung an den gemeinsamen Aktivitäten. Die Ambivalenz der Rollenanforderungen wurde dann spürbar, wenn ich als Beobachter in Konfliktsituationen nicht unmittelbar eingreifen konnte, als Teilnehmer aber »ernste Absprachen über die eigenen Grenzen« (ebd., S. 104) einfordern musste.

Mit zunehmender Dauer des Feldaufenthaltes wuchs jedoch auch die Vertrautheit und Handlungssicherheit in der fokussierten Untersuchungsgruppe, sodass ich mehrere Kinder in ihrem Lernprozess begleiten und in Feldgesprächen, entweder aus der Situation heraus oder separat verabredet, auch subjektive Perspektiven vertiefen konnte. Um im Rahmen der Beziehungsgestaltung dem wachsenden Potential des Going Native entgegenzuwirken, sollte die ständige Reflektion der unterschiedlichen Rollenzuweisungen innerhalb des Feldes, aber auch übergeordnet als Erwachsener, Skater und Ethnograph eine zentrale Aufgabe darstellen.

Auf der Datengrundlage von insgesamt 250 S. Feldprotokoll wurden in einem dreischrittigen Kodierverfahren nach Grounded Theory settingspezifische Praktiken der sozialen Regulierung sowie des Lehrens und Lernens abduziert und aus einer kulturthereotischen Analyseoptik im Gesamtkontext des Skateboardings interpretiert. Im begrenzten Umfang des Beitrages kann im Folgenden Kapitel nur ein punktueller Einblick anhand zweier ausgewählter Ankerbeispiele, die spezifische Ergebnisse hinsichtlich der Untersuchungsgruppe der Kinder liefern, gegeben werden. Diese sind direkt aus den Feldprotokollen entnommen, wurden jedoch zur kontextuellen Einordnung als dichte Beschreibung essayistisch geglättet. Im Vorfeld der Veröffentlichung sind von allen Beteiligten bzw. deren Erziehungsberechtigten informierende Einwilligungen eingeholt worden, die Namen sind anonymi-

siert, aber es wurden Altersangaben zur Einordnung im jeweiligen Sozialgefüge ergänzt.

Eintauchen in den Sozialraum

Um die Ankerbeispiele in der Organisationsstruktur des spezifischen Lehr-Lern-Settings zu verorten, soll zunächst ein zusammenfassender Überblick, der insbesondere während der ersten Feldaufenthalte gewonnen wurde, skizziert werden. Anknüpfend an die im Methodenteil skizzierte räumliche, zeitliche und soziale Rahmung wurde das Untersuchungssetting auch durch kontinuierliche Rituale, wie der Ausleihe und Wartung des vorhandenen Leihmaterials, Phasen des freien Fahrens, Aufwärmspielen in der Großgruppe, aber auch Gesprächskreisen strukturiert. Gesprächsanlässe stellten neben Begrüßung und Abschied, Konfliktlösungen und der Reflektion von Lernprozessen außerdem die vereinbarten Regeln in Bezug auf die Sicherheit in der Skatehalle, aber auch das Sozialverhalten der Gesamtgruppe dar.

Zusammengefasst stellen die beschriebenen Strukturen bereits an sich einen deutlichen Widerspruch zur ursprünglich informellen Rahmung des Skateboardings dar, was weitere Fragen nach der spezifischen Notwendigkeit einer solchen Organisationsstruktur für die Bedürfnisse von Kindern aufwirft. Um den besonderen Einfluss der Kinder auf die Referenzkultur Skateboarding zu untersuchen, geht der Beitrag jedoch einen Schritt weiter und fokussiert bewusst auf solche Feldsituationen, die explizite Bezüge auf Inhalte der Bewegungskultur sowie einer vergleichbaren Organisation aufweisen. So sind beide Ankerbeispiele in den etwa einstündigen Hauptphasen angesiedelt, in denen die Teilnehmer*innen in Neigungs-, Alters- oder Leistungsgruppen, in bestimmten Bereichen der Skatehalle ausgewählte Bewegungspraktiken gezielt üben. Aufgrund der weitgehenden Abwesenheit der Teamer*innen und der relativ homogenen Gruppen rücken so feldspezifische Prozesse des »Spacings« (Löw, 2003, S. 158), also der Raumkonstitution der Kinder als handlungsfähige Akteur*innen in den Fokus der Datenauswertung. So veranschaulicht bereits das erste Ankerbeispiel, wie die Raumaufteilung innerhalb der Skatehalle der Untersuchungsgruppe spezifische Bewegungsanlässe für die Untersuchungsgruppe der Kinder kreiert.

1. Ankerbeispiel: »Fahr doch einfach!« Tony (10) und Eric (9) stehen auf dem Table der langen Bank und unterhalten sich während Steve (9) zwischen der Bank und einer gegenüberliegenden Quarterpipe hin- und herfährt und den Trick Kickturn (Drehung in der Rampe) übt. Shane (7) gesellt sich hinzu und fragt: »Darf ich fahren?« Tony reagiert belustigt und antwortet: »Ich bin hier doch nicht die Ampel.« Shane reagiert verunsi-

chert und kann die Entscheidung offensichtlich nicht alleine treffen. Eric wendet sich zu ihm und schlägt vor: »Ja wenn du willst, dann fahr doch einfach!«
Als Steve seinen Kickturn in der Quarterpipe zum wiederholten Mal nicht steht und vom Skateboard abspringt, steigt Shane auf sein Skateboard und fährt konzentriert die große Bank herunter. Sofort fängt Steve von der anderen Seite auf der Quarterpipe an zu schimpfen und schreit herüber: »Nicht Fahren!« Erschrocken springt Shane vom Skateboard ab und verlässt die Skatefläche zu Fuß. Die anderen beiden beachten ihn nicht weiter. (DO, 21. 2.10.19, 18:15)

Definiert wird der Raum hier einerseits durch die beiden Rampen, sozusagen als Grenzposten, sowie die Skateboarding-typischen Bewegungen, die den entstandenen Raum mit Inhalt (Fahrweg, Kickturn) und Funktion (Fahren, Trick, Warten, Unterhaltung) füllen. Zudem wird deutlich, dass sich die Untersuchungsgruppe der Kinder in Bezug auf ihre innere Altersstruktur, Bewegungspraktiken sowie die persönlichen Beziehungen untereinander weiter ausdifferenziert. Die innere Differenzierung der Gruppe liefert zwar Anhaltspunkte für die Interpretation des Verhaltens, wird in der praxeologischen Analyse hier jedoch vernachlässigt.

Vor dem Hintergrund dieser Exposition fokussiert die Analyse auf den jüngsten Untersuchungsteilnehmer, Shane, der als Neuankömmling zunächst nach Orientierungspunkten sucht, um das Bewegungsangebot ebenfalls zu nutzen. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe offenbart sich darin, dass die bereits Anwesenden ihn scheinbar als Störung der bestehenden Interaktion (Tony und Eric) betrachten, oder gar nicht wahrnehmen (Steve). Nachdem die explizite Zugangserlaubnis »Fahr doch einfach!« ihn nicht zu überzeugen scheint, bleibt Shane nur die genaue Beobachtung der raumkonstituierenden Bewegungspraxis, enaktiert durch den einzigen Fahrenden Steve. Doch auch dieser scheint nicht bereit, seinen Bewegungsraum mit Shane zu teilen bzw. sich abzuwechseln, was im expliziten Verweis Ausdruck findet. Desorientiert und ohne weitere Hilfestellungen ist Shane nicht in der Lage seine Bewegungsaktivität aufrechtzuerhalten und verlässt den Sozialraum.

Die rekonstruierten Praktiken verdeutlichen, wie die kindlichen Akteur*innen ihren bewegungsspezifischen Sozialraum zum gemeinsamen Skateboarding definieren, gestalten und auch nach außen verteidigen. Zudem offenbart der Perspektivwechsel zwischen den Akteur*innen unterschiedliche Sinngebungen desselben Raumes, dessen primäre Funktion des gemeinsamen Skateboardings in der autonomen Gestaltungshoheit der Kinder lokal in den Hintergrund gerät. Vor diesem Hintergrund kann die Tatsache, dass Shanes Zugang zum Bewegungsraum scheitert, einer fehlenden Kompetenz der Anpassung an die höchst ambivalenten Anforderungen zugeschrieben werden, woraus auch Handlungspotentiale für mögliche pädagogische Interventionen resultieren. Im Rahmen der Untersuchung gilt

es diese mit Blick auf die hier abwesenden Teamer*innen sowie die spezifische organisatorische Rahmung zu vertiefen.

2. Ankerbeispiel: »Richtiges Skaten« Im Rahmen der Übungsphase übt die »Street-Gruppe« selbstständig ausgewählte Tricks im Flat. Teamer Paul (18) fährt zwischen den Übenden auf der großen Freifläche hin und her und kommentiert punktuell. (…) Der Großteil der Übenden fährt in unterschiedlichen Tempi auf der Freifläche und versucht sich abwechselnd an Tricks wie dem ›Ollie‹, ›One-Eighty‹ oder sogar ›Kickflip‹. Etwas abseits vom Rest der Gruppe probiert Ryan (6) unterschiedliche Positionen aus, indem er sich quer auf sein SB hockt, dabei an das Brett fasst und schließlich ein Bein ausstreckt. Die Übungen bleiben zunächst von den anderen TN und Teamern unbeobachtet und Ryan gewinnt sichtlich an Spaß. Als Paul vorbeifährt ruft er ihm zu: »Ryan du sollst richtige Tricks üben! Das ist doch kein Skaten!« Missmutig steht Ryan auf und fährt im Stehen weiter. (DO, 32. 4.11.19, 18:50)

Auch das zweite Ankerbeispiel bildet eine Übungssequenz von Kindern beim Skateboarding ab, mit dem entscheidenden Unterschied, dass hier unter Aufsicht und Betreuung eines Teamers geübt wird. Anstatt auf Rampen wird auf einer großen Freifläche, »im Flat«, geübt, wodurch einerseits die Bewegungsanforderungen der Rampen ausgeklammert werden, sich dafür aber die Möglichkeit des Übens komplexerer Bewegungen, den »Flat-Tricks« ergibt. Der Raum ist also weniger durch räumliche Orientierungspunkte, sondern stärker durch die Präsenz des Teamers Paul sowie die Bewegungsspannweite der einzelnen Tricks definiert.

Insbesondere Ryan nutzt das Interpretationsspektrum der relativ offenen Bewegungsaufgabe sowie der räumlichen Rahmung, indem er sich dezentral am Rande des Hauptgeschehens positioniert und in der individuellen Auseinandersetzung mit dem Sportgerät explorativ eigene Tricks ausprobiert. Obwohl keine Verbaldaten zur Vertiefung subjektiver Sinngebungen vorliegen, kann zumindest anhand der Beobachtungsdaten eine gewisse Eigendynamik der Bewegungspraxis rekonstruiert werden, die auf eine positive Bewertung der Bewegungsaufgabe hinweist. Erst die Intervention des Teamers Paul und seine verbalisierte Reaktion auf Ryans Interpretation der nun doch sehr geschlossen wirkenden Bewegungsaufgabe unterbrechen den selbstständigen Übungsprozess.

Pauls Kommentar weist auf das Pre-Konzept eines normierten, stärker an den kulturell-tradierten Tricks orientierten und damit als »richtig« bewertetes Skateboarding hin. Dementsprechend kann Ryans dezentrale Positionierung auch als Ausblendung dieses kulturellen Referenzrahmens, der zudem in der Bewegungspraxis der anderen Gruppenmitglieder reproduziert zu sein scheint, interpretiert werden. Im selbstdefinierten Freiraum hat er so die Möglichkeit, die kulturelle Norm der Tricks im Skateboarding mit seiner eigenen Bewegungspraxis aktiv zu

diskutieren und im Aushandlungsprozess mit seinen individuellen Bewegungsressourcen und -bedürfnissen neu zu interpretieren.

Vor dem Hintergrund der kulturtheoretischen Referenzfolie des Skateboardings illustriert das Ankerbeispiel eine Transformation der kulturell-verankerten Bewegungspraxis der Tricks. Im weiteren Verlauf der Untersuchung gilt es diese Kulturtransformation zunächst auf weitere Bewegungs-, aber auch auf charakteristische Stil- oder Raum-Praktiken im Untersuchungssetting zu übertragen. Zudem muss die Spezifik der Praktiken für die Untersuchungsgruppe der Kinder geprüft werden – sowohl auf Grundlage vergleichbarer Ankerbeispiele mit jugendlichen Untersuchungsteilnehmer*innen, als auch mit Kindern, welche die normierten Inhalte der Skateboardingkultur ungefiltert übernehmen.

Desiderata an Kindheits- und Skate-Forschung

Der vorliegende Beitrag legitimiert in der theoretischen Herleitung das Erkenntnisinteresse am Skateboarding mit Kindern und bietet mit der Ethnographie einen methodischen Zugang zum Untersuchungsfeld an. Anhand der vorläufigen und punktuellen Untersuchungsergebnisse konnten die zwei Ankerbeispiele einen Einblick in den kulturspezifischen Sozialraum der Kinder geben. Zwar ist dieser durch die spezifische organisatorische Rahmung des Settings, die es in weiteren Auswertungsschritten zu vertiefen gilt, vorstrukturiert, es konnte jedoch gezeigt werden, dass auch innerhalb dieser Strukturen eigene Sozialgefüge, Bewegungsräume und Kulturinhalte ausgewählt, gestaltet und verteidigt werden. Insbesondere das zweite Ankerbeispiel (»Richtiges Skaten«) verdeutlicht, dass die rudimentären kulturellen Normen des Skateboardings in diesen Freiräumen auch hinterfragt und an die kindlichen Bedürfnisse angepasst werden. Ich schlage vor, diese Kulturtransformation in der Trägerschaft der Kinder, sowohl in Bezug auf die rahmengebende Referenzkultur des Skateboardings, als auch ihrer pädagogischen Inszenierung, die in vergleichbarer Form auch in anderen Bewegungskulturen untersucht werden, zu kontextualisieren (z.B. Edelhoff, 2021).

Literatur

Atencio, M., Beal, B. L., Wright, E. M., & McClain, Z. (2018). *Moving boarders. Skateboarding and the changing landscape of urban youth sports*. University of Arkansas Press.

Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie.* Czwalina.

Bock, K. (2017). *Kommunikative Konstruktion von Szenekultur. Skateboarding als Sinnstiftung und Orientierung im Zeitalter der Digitalisierung.* Beltz.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK .

Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2017). *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation*. Beltz.

Burrmann, U. (2008). Bewegungsräume und informelle Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten der Kinder. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht.* (S. 391-408). Hofmann.

Büscher, B., & Muhsal, F. (2022). Skateboarding im Sportunterricht – Eine Analyse des historischen Diskurses fachdidaktischer Publikationen in Deutschland. *sportunterricht. i. V.* Eingereicht und angenommen.

Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagsschulen*. Meyer & Meyer.

Edelhoff, D. (2021). Ein Weg zu sozialer Gerechtigkeit. *Forum Kind Jugend Sport, 3*, Abruf unter https://doi.org/10.1007/s43594-021-00046-5

Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie.* transcript.

Erhorn, J., & Schwier, J. (Hg.). (2015). *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. SportBündnisse für Kinder und Jugendliche*. transcript.

Hitzler, R., & Niederbacher, A. (2010). *Leben in Szenen* (3. Aufl.). Springer VS.

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2007). *Sozialraum. Eine Einführung*. Springer VS.

Kilberth, V. (2021). *Skateparks. Räume für Skateboarding zwischen Subkultur und Versportlichung*. transcript.

Löw, M. (2003). *Raumsoziologie.* Suhrkamp.

Peters, C. (2016). *Skateboarding. Ethnographie einer urbanen Praxis*. Waxmann.

Schwier, J. (2000). *Sport als populäre Kultur.* Czwalina.

Schwier, J., & Kilberth, V. (Hg.) (2018). *Skateboarding zwischen Subkultur und Olympia. Eine jugendliche Bewegungskultur im Spannungsfeld von Kommerzialisierung und Versportlichung*. transcript.

Einflussfaktoren auf die Besuchspräferenz von Spielplätzen

Rolf Schwarz

Einleitung

Spielen als solches ist die Hauptverhaltensweise schlechthin von Kindern in der Freizeit (Schwarz, 2018; mpfs, 2020) und eines der stärksten Modi für kindliche Entwicklung (Lillard, 2015). Insbesondere Draußen zu spielen ist jedoch in Deutschland seit den 1950er Jahren zunehmend schwieriger geworden, da der für Kinder zugängliche und erreichbare Spielraum bspw. durch steigenden Verkehr (KBA, 2021; UBA, 2021a) sowie vergrößerter Industrie- und Siedlungsfläche (UBA, 2021b) kontinuierlich abnimmt. Diese und weitere Faktoren führen zu den in der Literatur bekannten und in diesem Artikel als »6 V's« bezeichneten Negativtrends von Verbauung, Verkehr (mehr [auch ruhender Verkehr], schneller, größere Kfz), Verinselung (durch infrastrukturelle Raumzerschneidung), Verhäuslichung (größere Wohnungen, attraktive Alternativen wie digitale Medien), Verängstlichung (Helikoptereltern) und Verplanung (Eltern als Zeit- und Inhaltsmanager für ihre Kinder) (Zeiher, 1983a, 1983b; Zinnecker, 1990).

Die 6 V's dürften zu den Hauptgründen gehören, warum sich öffentliche Spielplätze gemeinsam mit dem heimischen Garten zu den beliebtesten Freiräumen für Bewegung, Spiel und Sport von Kindern in Deutschland entwickelt haben (Rimbach, 2009; Wäsche & Schwarz, 2022, i. Dr.). Denn als vergleichsweise geschützter, kostenfrei zugänglicher und gemäß DIN 18034 (2020-10) relativ wohnungsnah erreichbarer Draußenraum erzeugt der Spielplatz eine breite Palette an positiven Effekten auf die kindliche Entwicklung: So sind die durch körperliche Aktivität bedingten gesundheitsrelevanten Effekte der Spielplatzzeit im Freien mindestens mit jenen des Sportunterrichts, aber noch viel mehr mit denen des Vereinssports und aktiver Mobilität zu vergleichen; und dies ohne aufwändige pädagogische Anleitung (Mutz et al., 2020). Hinzu kommen allgemeine Gesundheitseffekte durch Farben, Gerüche, UV-Licht (z.B. Vitamin-D-Produktion) und weitere natürliche Reize, die das psychische als auch das physische Wohlbefinden steigern (Aggio et al., 2017). Bedenkt man ergänzend, dass die Spiel- und Bewegungsanforderungen auf Spielplätzen häufig sehr viel offener sind als in normierten Sporthallen, spie-

len auch psychosoziale Förderfaktoren wie Kreativität, Prozesse des Teambuildings (soziale Kompetenz), Sinnesförderung und Steigerung der Risikokompetenz eine bedeutsame Rolle (Hansen Sandseter et al., 2020). Letztgenannte sind allerdings noch wenig erforscht im deutschen Sprachraum und geraten zusehends unter elterlicher Beaufsichtigung, was die Dauer und die Art des Spielens negativ beeinflusst. Entscheidenden Anteil daran hat die sog. »Aktionsraumqualität« (Blinkert et al., 2015), d.h. je schlechter die vier Faktoren der Erreichbarkeit/Zugänglichkeit, Sicherheit, Gestaltbarkeit und Interaktionschancen der Bewegungs- und Spielräume für die Kinder sind, desto häufiger werden sie von Erwachsenen begleitet und kontrolliert.

Zielstellung

Zusammengefasst böten die rund 160.000 öffentlichen Spielplätze in Deutschland (Schwarz, 2013) neben motorischen auch ganz allgemein sehr gute Entwicklungschancen für alle Kinder, insbesondere für jene mit geringem sozialen Status (Mutz et al., 2020, Wäsche & Schwarz, 2022, i. Dr.), sofern sie aktiv-mobil erreichbar und sicher zugänglich wären, mit anderen Kindern bespielt und verändert werden dürften. Die Effekte systematischer Spielgeräte- und Naturgestaltung innerhalb des Spielplatzes sind hierbei noch nicht eingerechnet (Schwarz, 2016). Ob dies alles erreicht werden kann, hängt grundsätzlich vom Besuch der Spielplätze ab, also ob Kinder überhaupt auf Spielplätze gehen (können), wann, mit wem und in welchem Umfang. Als wesentlicher Indikator hierfür dient die Besuchspräferenz, die jedoch für den deutschen Sprachraum nur sehr spärlich erforscht ist und bislang primär die Auswirkungen auf die körperliche Aktivität untersucht hat (Reimers & Knapp, 2017; Mutz et al., 2020). Ziel der Studie ist es deshalb, erstmalig Besuchsdaten zu den Tages- und Wochenzeiten, dem Begleitverhalten von Eltern, der Aufenthaltsdauer und der subjektiv wahrgenommenen Spielplatzqualität parallel zu erheben in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht der Kinder. Ergänzt werden diese querschnittlichen Daten durch das elterliche Gefahrenverständnis sowie dem Vergleich von Kindern und Eltern, was eigentlich einen guten Spielplatz ausmacht. Die beiden letztgenannten Faktoren entscheiden maßgeblich, ob ein Kind überhaupt die Erlaubnis erhält, alleine auf einen Spielplatz gehen zu dürfen oder nicht (Blinkert et al., 2015).

Erhebungsmethode

Zwei Fragebogenstudien wurden im Vorfeld einer partizipativen Spielraumplanung zweier benachbarter Kommunen zwischen den Jahren 2016-2018 (Stadt Ladenburg) und 2018-2020 (Stadt Schriesheim) durchgeführt. Jeweils ein bereits vorhandener und sanierungsbedürftiger Spielplatz eines Wohnquartiers wurde exemplarisch auf Basis wissenschaftlich evidenzbasierter Qualitätskriterien neu geplant und umgestaltet. Angewendet wurde ein selbst entwickelter vierseitiger Fragebogen, der sich in rund einem Dutzend partizipativer Spielraumverfahren bewährt hat. Ausgefüllt werden sollte er von den Eltern als Interviewer gemeinsam mit den Kindern. Der Rücklauf erfolgte anonym per vorfrankiertem Rückumschlag, wahlweise durch direkten Einwurf in eigens dafür vorgesehene Briefkästen direkt am Spielplatz. Vertiefende Nachfragen erfolgten auf dem jeweiligen Spielplatz durch offene Interviews der Besuchenden.

Stichprobe

Da kommunale Spielplatzplanung historisch betrachtet stark quartiersbezogen ist, richtet sich der Fokus auf das den jeweiligen Spielplatz umgebende Quartier. Definitorisch ist ein »Quartier« (lat. quartarius = »Viertel«) nicht nur eine theoretische Verwaltungseinheit in Form von Bebauungsplänen, sondern besitzt einerseits realräumliche Grenzen, wie z.B. eine Bahnlinie, Straßen, eine funktional abweichende Flächennutzung (Wirtschafts- statt Wohnfläche) und den damit zusammenhängenden Ein- und Ausgängen. Andererseits lassen sich phänologische Eigenarten erkennen wie die Bausubstanz (Alter, Typologie), die Einwohnerstruktur oder der Versorgungscharkater (Berding & Bukow, 2020). Die sinnvolle Erforschung von kommunal öffentlichen Spielplätzen geht also immer auch mit der Untersuchung des diesbezüglichen Wohnquartiers einher, so dass die Stichprobenziehung gleichzeitig stets eine soziodemografische Quartiersanalyse ist.

Soziodemografische Quartiersanalyse

Die erste Stichprobe stammt aus der Stadt Ladenburg (PLZ 68526, 11.555 Bewohnende, Stand: 31.12.2016), Stadtteil West, Quartier »Aufeld« und dem einzigen dort befindlichen Spielplatz »Aufeldstraße« (594 m²). Das Aufeld ist eingebettet von drei Landstraßen und einem Bahngleis und umfasst 626 Haushalte, davon untersuchungsrelevante 170 Haushalte (27,2 %) mit max. 193 Kindern im juristischen Sinne zwischen 0-13 Jahren. Davon nahmen 73 Kinder (37,8 %) mit 75 Erziehungsberechtigten teil, was einem Rücklauf von 22,9 % entspricht. Das Durchschnittsalter betrug 5,72 Jahre (sd = 3,65) bei einem Geschlechterverhältnis von 42,5 % Jungen

(keine Diversen). Die Geschwisterkonstellation lag bei durchschnittlich 1,87 Kindern pro Familienhaushalt, wovon 30,8 % Einzelkind-, 51,3 % Zweikind- und 17,9 % > Dreikindfamilien waren. Im Vergleich zu Baden-Württemberg mit 27,6 % Einzelkindern, 46,6 % Zweierkindern und 25,8 % > Dreierkindern (FaFo, 2016) zeigt sich diese Stichprobe als weniger kinderreich.

Die zweite Stichprobe wurde aus Schriesheim (PLZ 69198, 13.031 Bewohnende ohne Eingemeindungen, Stand: 31.12.2018) gezogen, Stadtgebiet Nordwest, Quartier »Schanz« und dem Spielplatz »Mozartstraße« (1.660 m²). Die Schanz ist eingegrenzt durch eine Bundes-, einer Landstraße, einer Agrarfläche (Ortsrand) sowie der kommunalen Sportfläche (Kunstrasenplatz, Baseballplatz) und umfasst 1.383 Bewohnende in 836 Haushalten. Die Grundgesamtheit aller Kinder zwischen 0-13 Jahren beträgt 133, wovon der Fragebogen aus 86 Haushalten 105 Kinder (78,9 %) erfassen konnte. Die Schanz ist vergleichsweise kinderarm und zugleich mit einem Altersdurchschnitt von 49,3 Jahren überaltert. Dies spiegelt sich in der Geschwisterkonstellation mit 58,7 % Einzelkind-, 33,3 % Zweikind-, 8 % > Dreikindfamilien und 1,72 Kindern pro Familie, davon 42,9 % Jungen (keine Diversen). Das Durchschnittsalter der Kinder beträgt 5,66 Jahre (sd = 3,77).

Ergebnisse

Erreichbarkeit und Zugänglichkeit: Verfügbarkeit und Verteilung

Die Stadt Ladenburg besaß zum Zeitpunkt der Erhebung auf dem Stadtgebiet (ohne Agrarflächen) von ca. 2,8 km² insgesamt 35 reine öffentliche Spielplätze, was im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von 2016 (516 Personen pro Spielplatz) einer hohen Spielplatzdichte pro Einwohnendem gleichkommt (330 Personen pro Spielplatz). Das entspricht einem einzelnen Spielplatz pro 80.000 m² Fläche bzw. einem Luftlinienradius von 160 m. Würde man also über die Stadt flächendeckend Kreise legen, käme man in jeder Richtung durchschnittlich nach ca. 160 m Luftlinie zu einem anderen Spielplatz. Damit verfügt Ladenburg über eine sehr gute durchschnittliche Verfügbarkeit von Spielplätzen. Im Vergleich dazu besaß Schriesheim 2018 neun öffentliche Spielplätze verteilt auf rund 2,7 km² Stadtgebiet (ohne Agrarflächen). Das entspricht 1.448 Personen pro Spielplatz bzw. einem Spielplatz pro 300.000 m² Fläche bzw. einem Luftlinienradius von ca. 309 m und somit einer unterdurchschnittlichen Verfügbarkeit.

Neben der Verfügbarkeit in absoluten Zahlen ist jedoch die relative Verteilung entscheidend, d.h. ist einer der 35 bzw. neun Spielplätze auch in der direkten Wohnumgebung von Kindern, die dort aktuell und auch zukünftig wohnen? Diese Frage wird von der DIN 18034 mit der sog. »Erreichbarkeitsnorm« geregelt: Wo Kinder und Jugendliche wohnen, müssen dem Alter entsprechend entfernte Spiel-

möglichkeiten vorhanden sein. Die Altersgruppen und ihre Entfernung zum Spielplatz werden in drei Gruppen eingeteilt: Kinder bis 6 Jahre sollen binnen 200m Fußweg den Spielplatz aktiv erreichen können oder innerhalb von 6 Min., Kinder zwischen 6-12 Jahre binnen 400m Fußweg oder innerhalb von 10 Min. und Kinder ab 12 Jahren binnen 1000m Fußweg oder innerhalb von 15 Min.

Abbildung 1: Erreichbarkeit (rot gestrichelt) der »Aufeldstraße« (594 m², gelb-rote Fläche) in Ladenburg für 0-6-Jährige



Blau = Wohnungen/Häuser, Grün = innerhalb fußläufiger Erreichbarkeit, orange = zeitlich möglich, rot = außerhalb

Weil also die Spielplatz-DIN nicht nur den Platz als solchen regelt, sondern auch die umliegenden Erreichbarkeitsräume, ist einsichtig, dass Spielplatzplanung nie nur Einzelflächenplanung ist, sondern eine sog. Spielraumplanung benötigt, d.h. vernetzt und interdependent vorgehen muss. Spielraumplanung erforscht demnach nicht nur die Qualität des Interieurs, sondern beantwortet auch Fragen der Mobilitätsforschung. Abbildung 1 fasst exemplarisch für den Fall von Ladenburg die Erreichbarkeit vorrangig für die im Straßenverkehr noch wenig kompetenten 0-6-Jährigen (n = 46, 63 % aller Kinder) zusammen, da die Kinder > 7 Jahre häufig bereits entweder in Begleitung der Eltern mit dem Roller, dem Fahrrad oder ab ca. 9 Jahren mit dem Fahrradführerschein ohne Begleitung fahren

können und somit die Zeitregel der Erreichbarkeitsnorm einhalten. Wie Abbildung 1 zeigt, erreichen nur ca. 1/3 der Kinder binnen der Erreichbarkeitsnorm den Spielplatz. Bei einem weiteren Drittel ist dies zumindest theoretisch noch innerhalb der Zeitnorm möglich, wohingegen ein weiteres Drittel außerhalb der Norm liegt. Nimmt man die hohe Kfz-Verkehrsfrequenz der Aufeldstraße als Wohnquartierszubringer, das unübersichtliche Parkverhalten der Anwohnenden sowie das 30-Km-Gebot hinzu, liegt für Familien mit Kleinkindern eine erhebliche Barriere vor. Im Falle von Schriesheim ist die Lage weitaus entspannter, da die meisten aktuell im fußläufigen Einzugsgebiet von 200 m wohnenden Kinder den Spielplatz erreichen können und derzeit nur fünf Kinder dieser Altersgruppe in weiter außerhalb liegenden Quartiersbereichen wohnen. Als Barriere jedoch einzuschätzen sind die fehlenden Orientierungshilfen (zB. Zebrasteifen), da das gesamte Quartiersstraßenkonzept auf der 30-Km-Zone basiert und für Kleinkinder mit der typisch verzögerten und eingeschränkten räumlichen Wahrnehmungsfähigkeit problematisch wirkt.

Besuchsquoten

Mit 594 m² bietet das Ladenburger Aufeld für seine 193 Null- bis 13-Jährigen 3,1 m² Spielfläche pro Kind an. Da kein anderer Spielplatz existiert, liegt dieser Quotient weit unter dem Durchschnitt der vergleichbaren baden-württembergischen Norm für das Spielaußengelände von Kitas mit 8-10 m². Somit dürfte aufgrund der singulären Stellung der Aufeldstraße einerseits der Besucherdruck hoch liegen, andererseits wegen der sehr kleinen Fläche ein Ausschlusskriterium sein. Die ebenfalls singuläre Mozartstraße bietet mit 1.660 m² für die dort lebenden 133 Null- bis 13-Jährigen rund 12,5 m² und ist somit potentiell sehr attraktiv.

Abbildung 2: Besuchsquote (%) an Werk- und Wochenendtagen: n = 178 Kinder

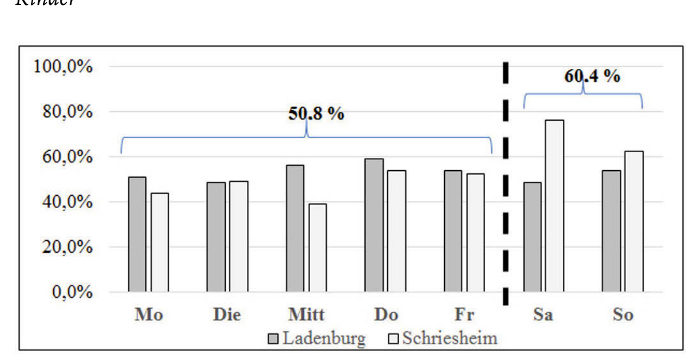
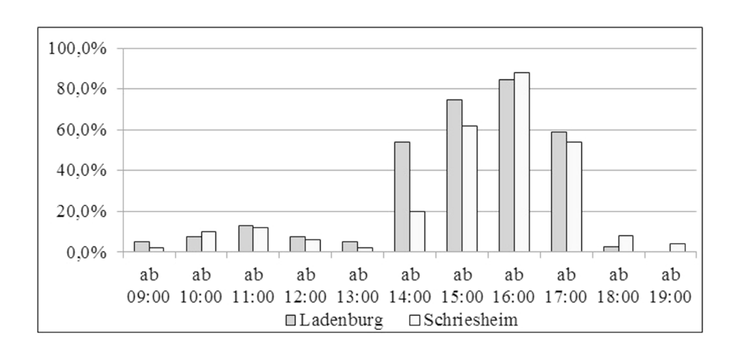


Abbildung 2 zeigt die Besuchspräferenz pro Tag. Die Besuchsdaten wurden im und für den Sommer erhoben, da laut Forschungsstand die Winterzeit erheblich geringer für einen Spielplatzbesuch genutzt wird (Witterungsfaktor). Der Vorzug des Wochenendes hängt gemäß der Interviews mit dem vergleichsweise hohen Anteil an Kleinkindern zusammen, die von den Eltern am arbeitsfreien Wochenende begleitet und so geschützt werden können. Die Aufeldstraße wird im Schnitt an 3,7 Tagen (sd = 2,4) pro Woche besucht, die Mozartstraße 3,8 Mal (sd = 2,1).

Neben der tagesbezogenen Besuchspräferenz (Wie oft?) wurde auch die Uhrzeit getrennt nach Werk- und Wochenendtagen erhoben (Wann?) (Abbildung 3).

Abbildung 3: Besuchszeiten an Werktagen: n = 178 Kinder



Die Auslastung liegt an Werktagen im Aufeld bei 28,4 % in der Schanz bei 24,4 %. Umgekehrt werden an Wochenenden das Aufeld zu 22,7 % und die Schanz zu 29,5 % besucht. Die Auslastung errechnet sich aus der Gesamtzahl der theoretisch möglichen dividiert durch die tatsächlich realisierten Besuchszeiten. Auffallend an den Werktagen ist der sehr hohe Besucherpeak am Nachmittag. Dies führt zu Spannungen mit dem Berufsverkehr beim Verlassen des Spielplatzes. An Wochenenden verteilen sich die Besuche gleichmäßiger.

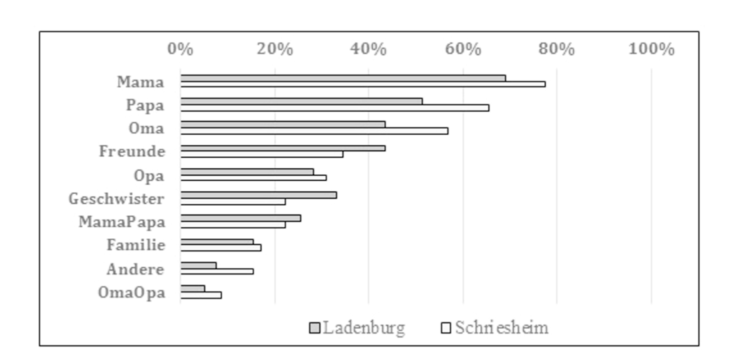
Der durchschnittliche Aufenthalt pro Besuch und Woche dauert in der Aufeldstraße 63,3 Min. (sd = 29,8) und in der Mozartstraße 75,6 Min (sd = 35,9). Die Aufenthaltsdauer pro Besuch korreliert in beiden Fällen sehr stark mit der subjektiven Qualitätseinschätzung. Auf einer einfachen, kindgerechten Skala von 1 (»geht gar nicht«) bis 3 (»toll/sehr gut«) schneidet die Aufeldstraße mit rund 69 % Nennungen von »geht gar nicht« sehr schlecht ab und korreliert partiell (Alter als Kovariate) sehr stark mit der Aufenthaltsdauer (r = ,61; p<,01). Die Mozartstraße wird zu 70,1 % als »geht so« und damit mittelmäßig bewertet und korreliert ebenfalls stark mit der Aufenthaltsdauer (r = ,57; p<,001). Auffallend ist, dass die Antworten der Kinder auf die drei Hauptinterventionsfragen, was auf dem Spielplatz durch den Umbau a) bewahrt, b) abgebaut und c) hinzugefügt werden soll, in Ladenburg nur zu rund

40 % mit jenen der Eltern übereinstimmen und in Schriesheim zu rund 48 %. Die Attraktivität eines Spielplatzes wird also von Kindern im Vergleich zu ihren eigenen Eltern stark unterschiedlich wahrgenommen. Eltern präferieren auf Spielplätzen das Vorhandensein von verschatteten Sitzgelegenheiten (Bänke plus Tisch), einem nahegelegenen Mülleimer, einer Toilette, hohen Sicherheitsstandards und »irgendwas mit Klettern«, wohingegen Kinder die Spielgerätearten fokussieren, bestenfalls risikoreich (»hoch klettern, stark schwingen«).

Alleine und somit selbstbestimmt im sog. Freispiel dürfen die Kinder im Aufeld zu 30,8 % aller Besuche an 0,6 Tagen pro Woche auf den Spielplatz. Dies betrifft besonders die Einzelkinder (η^2partiell = ,054) aufgrund des geringen Alters (3,9 Jahre η^2partiell = ,214**), nicht aber aufgrund des Geschlechts trotz 66,7 % weiblichen Anteils (η^2partiell = ,006). In der Schanz beträgt die Quote 15,2 % an 1,7 Tagen pro Woche. Auch hier spielt das Alter der Einzelkinder eine wichtige Rolle, sie nicht alleine auf den Spielplatz zu lassen, wenngleich Mädchen in der Mozartstraße stärker behütet werden (η^2partiell = ,069).

Die wichtigste Begleitperson stellt die Mutter dar, gefolgt vom Vater. Auf dem dritten Rang folgt die Großmutter. Alle drei Personen begleiten jeweils getrennt, d.h. erst mit einem großen Abstand folgen mit 39,1 % die erste soziale Gruppe der »Freunde«. Auffallend ist, dass die gesamte Familie im Vergleich zu anderen Begleitpersonen erst an drittletzter Stelle kommt. Entsprechende Nachfragen per Interview bestätigen, dass die beiden Spielplätze als nicht familienfreundlich bewertet werden. Das ist insofern bedeutsam, als die Aufenthaltszeit als ganze Familie pro Besuch die längste ist im Vergleich zu allen anderen Personengruppen.

Abbildung 4: Personale Begleitquote (Mehrfachnennungen in %)



Damit einhergehende subjektiv wahrgenommene Gefahren verdeutlicht Tabelle 1.

Tabelle 1: Subjektiv wahrgenommene Gefahren von Eltern (n = 110)

	Aufeld	**Mozartstraße**
Müll, Tierkot	64,9 %	84,5 %
Verkehr (zu viel, zu schnell)	48,6 %	35,2 %
Personen (Jugendliche, Fremde)	43,2 %	18,3 %
Naturelemente (Steine, Sonne)	37,8 %	26,8 %
Spielgeräte (defekt, zu gefährlich)	10,8 %	28,2 %
Aufsicht/Übersicht	10,8 %	4,2 %
Sonstiges (z.B. Zigarettenautomat)	2,7 %	0,0 %

Wie die Erreichbarkeitsanalyse bereits vermutet hat, besteht die zweitgrößte Gefahrenquelle im hohen und zu schnellen Verkehr mit unübersichtlicher Parksituation. Dies erklärt die vergleichsweise geringe Aufenthaltsdauer und die hohe Begleitquote.

Fazit

Der Vergleich zweier solitärer, in ähnlichen Wohnquartieren und gut vergleichbaren Kommunen befindlicher Spielplätze zeigt die vielfältige Gefahrenwahrnehmung von Eltern, die mit einem hohen Begleitungsanteil einhergeht, d.h. die selbstbestimmte Spielplatzzeit ist sehr gering. Die Ursachen müssen in zwei Bereiche unterschieden werden: zum einen in Gefahren, die vor dem Spielplatz und somit im umgebenden Raum auftauchen und die Erreichbarkeit reduzieren, wie z.B. den Verkehr. Da keiner der Spielplätze in einem verkehrsberuhigten Bereich liegt mit einhergehenden Querungs- und Orientierungshilfen, entsteht hier eine Mobilitätsbarriere. Folgerichtig kann es nicht mehr nur um Spielplatzplanung gehen, sondern um Spielraumplanung, verstanden als vernetzte Umweltanalyse.

Der zweite Ursachenkomplex findet innerhalb des Spielplatzes statt, wobei die Interaktion durch soziale Gruppen stark reduziert wird, da die Einzelbegleitung im Vordergrund steht. Jeder Spielplatz sollte folglich ein elaboriertes Familienkonzept beinhalten. Hinzu kommt, dass Kinder eine teils gänzlich verschiedene Wahrnehmung von einem guten Spielplatz haben als ihre Eltern. Dies schlägt sich auf die Besuchsquote nieder, da Eltern Sicherheit, Schönheit und Ordnung präferieren, wohingegen Kinder Freiheit im Handeln und Risiko in den Spielgeräten suchen.

Literatur

Aggio, D., Gardner, B., Roberts, J., Johnstone, J., Stubbs, B., Williams, G., López Sánchez, G. F., & Smith, L. (2017). Correlates of children's independent outdoor play. Cross-sectional analyses from the Millennium Cohort Study. *Preventive Medicine Reports, 4*(8), 10-14.

Berding, N., & Bukow, W.-D. (Hg.). (2020). *Die Zukunft gehört dem urbanen Quartier*. Springer VS.

Blinkert, B., Höfflin, P., Schmider, A., & Spiegel, J. (2015). *Raum für Kinderspiel! Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in LB, OG, PF, SHA und Sindelfingen.* LIT.

DIN 18034 (2020-10). *Spielplätze und Freiräume zum Spielen – Teil 1: Anforderungen für Planung, Bau und Betrieb.* Beuth.

Familienforschung Baden-Württemberg (FaFo). (2016). *Lebensformen und Alltagsrealitäten von Familien*. Abgerufen von http://www.fafo-bw.de/FaFo/Familien_in_BW/R20162.pdf

Hansen Sandseter, E. B., Storli, R., & Sando, O. J. (2020). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play, *Education*, 3-13, https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063.

Kraftfahrtbundesamt (KBA). (2021). *Fahrzeugbestand*. Abruf unter https://www.kba.de/DE/Statistik/Fahrzeuge/Bestand/bestand_node.html

Lillard, A. S. (2015). The Development of Play. In R. M. Lerner (Hg.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. (Volume 2, Cognitive Processes, Kapitel 11 (S. 425-468). Wiley. Abgerufen von https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2020). *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien*. Abruf unter https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf.

Mutz, M., Albrecht, P., & Müller, J. (2020). Die Nutzung von öffentlichen Spielplätzen und ihr Beitrag zur täglichen Bewegungsaktivität von Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 15*(1), 87-102.

Reimers, A. K., & Knapp, G. (2017). Playground usage and physical activity levels of children based on playground spatial features. *Journal of Public Health, 25,* 661-669.

Rimbach, D. (2009). *Öffentliche Freiräume für Kinder als Gegenstand der städtischen Freiraumplanung von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts.* Dissertation. Cuvillier.

Schwarz, R. (2013). Draußen spielen und bewegen – optimale Faktoren für ein naturnahes Außengelände. *KiTa aktuell, 22*(11), 266-268.

Schwarz, R. (2016). Das Außengelände von Kitas – Evidenzbasierte Interventionsparameter zur Förderung des Bewegungs- und Sozialverhaltens 3-6jähriger. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hg.), *Pädagogische Bewegungsräume – aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 33-40). Feldhaus.

Schwarz, R. (2018). Kindliches Spielen – Grundlagen zur pädagogischen Diagnostik und Intervention. In M. Rißmann (Hg.), *Didaktik in der Kindheitspädagogik* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 323-370). Köln: Carl Link.

UBA – Umweltbundesamt (2021a). *Entwicklung des Kraftfahrzeugbestandes*. Abgerufen von https://www.umweltbundesamt.de/daten/verkehr/verkehrsinfrastruktur-fahrzeugbestand#entwicklung-des-kraftfahrzeugbestands.

Umweltbundesamt (UBA) (2021b). *Siedlungs- und Verkehrsfläche.* Abgerufen von https://www.umweltbundesamt.de/daten/flaeche-boden-land-oekosysteme/flaeche/siedlungs-verkehrsflaeche.

Wäsche, H., & Schwarz, R. (2022). *Kooperative Sport- und Bewegungslandschaften. Quartiers- und Sportentwicklung in Karlsruhe-Daxlanden*. vhw (i. Dr.).

Zeiher, H. (1983a). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz u.a. (Hg.), *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (S. 176-195). Beltz.

Zeiher, H. (1983b). Ausdifferenzierung von Raum und Zeit in den Lebensbedingungen von Kindern seit 1945. In F. Heckmann & P. Winter (Hg.), *21. Deutscher Soziologentag 1982*. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In J. Behnken (Hg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation* (S. 142-162). Leske + Budrich.

Familie als sportpädagogisches Forschungsfeld

Anschlüsse und Potenziale einer praxeologischen Perspektive

Daniel Schiller

Einleitung

Familie ist ein etabliertes Forschungsfeld in der Sportwissenschaft, insbesondere in Hinblick auf die Sozialisation Heranwachsender. Seine theoretischen und empirischen Anfänge reichen bis in die späten 1970er/frühen 1980er zurück: Kurz (1977) konstatiert im Rahmen seiner Betrachtung von Instanzen des Sports vor und neben der Schule, dass »Familie für die Entwicklung von Einstellungen gegenüber dem Sport überhaupt maßgeblich« (S. 121) sei; Baur (1982) rekapituliert und bündelt »die verstreuten empirischen Befunde« (S. 122) und systematisiert das Forschungsfeld mit Blick auf Bedingungen und Prozesse familialer Bewegungssozialisation (siehe hierzu auch Baur, 1985). Einige Jahre später legt er eine umfassende Analyse zur sozialen (familialen) Formung von Bewegungs- und Sportkarrieren vor (Baur, 1989). Seither befassen sich viele Studien mit Bedingungen und Wirkungen familiärer Sport- und Bewegungspraxen, z.B. in Hinblick auf die motorische und/oder allgemeine gesundheitliche Entwicklung, das zukünftige Sportengagement oder (sportive) Bildungs- und Teilhabechancen (Überblicke z.B. bei Zender & Burrmann, 2015, S. 237ff.; Schmidt, 2015; Hayoz, 2017, S. 6ff.).

Stellen ›klassische‹ sozialisationstheoretische Zugriffe auf Familie vornehmlich Fragen danach, unter welchen Bedingungen und entlang welcher Praktiken sich kindliche Bewegungssozialisation in diesem bestimmten Handlungsfeld (analog zu z.B. Verein, Schule oder peer) vollzieht und zu welchem Sportengagement und welcher Sportbeteiligung welche Sozialisationskontexte und -milieus mehr oder weniger führen, haben sich in jüngerer Zeit Ansätze entwickelt, die familiale Sozialisation als wechselseitiges Geschehen betrachten: Sie nehmen nicht nur sozialisatorische Leistungen für Heranwachsende in den Blick, sondern auch für die Elterngeneration. Dazu heben sie stärker auf Familie als Interaktionsgeflecht ab und konzipieren sie als alltägliche Herstellungsleistung, die auf geteiltes Wissen

zurückgreift und es gleichermaßen produziert (z.B. Grundmann & Wernberger, 2015; Grundmann, 2020; Jurcyk, 2020[1]).

Im Beitrag möchte ich diskutieren, inwiefern sich eine solche Perspektive auf Familie und Sozialisation sportpädagogisch als fruchtbar erweisen könnte. Dazu nehme ich familiale Sozialisation und »Familiensport«[2] (Neuber & Golenia, 2019, S. 5f.) zunächst auf der Mikroebene von (familialer) Alltagspraxis und theoretisch in den Blick. Dabei begrenze ich mich auf zwei Aspekte gegenwärtiger praxeologischer Familienforschung: Auf eine Perspektive, die Familie als »Sphäre einer Genese eines geteilten, impliziten Wissens [betrachtet], das sich durch gegenseitige Gewöhnung herausbildet und das gemeinsame Handeln sowie die Interaktionen der Familienmitglieder leitet« (Krinninger & Schulz, 2020, S. 4). Und damit eng verbunden auf Ansätze eines »displaying family« (Finch, 2007), also eine Perspektive darauf, wie sich Familien(mitglieder) selbst und anderen gegenüber über/durch/im Sport anzeigen, dass man ›Familie‹ ist (2). Das Potenzial einer solchen, auf die Wissens- und Darstellungsdimension familialer Praktiken abhebenden Perspektive möchte ich entlang einer Sequenz aus einem Forschungsprojekt illustrieren, welches familiäre sportbezogene Orientierungen und Praktiken vor und während der Coronapandemie untersucht (3). Ich schließe mit der Perspektive, dass eine solche Betrachtungsweise (Reflexions-)Wissen bereitstellen kann, die feinen Unterschiede familiärer Praxen und Kulturen, ihrer Konstitution und ihre (lebens-)praktische Bedeutung besser zu verstehen und (sportpädagogisch) zu berücksichtigen (4).

Familie und Sport- und Bewegungssozialisation als eine soziale Praxis

Familie gilt seit Jahrhunderten als zentraler Kontext kindlicher Sozialisation und das in zunehmender Weise: Kamen der Familie in der vorindustriellen Zeit zahlreiche soziale Funktionen zu (Haushalten/Wirtschaften; Ernähren; Pflegen; etc.), ist sie in den letzten zwei Jahrhunderten »zu einer reinen Sozialisationsinstanz geworden, die nur noch in wenigen Restbeständen andere gesellschaftliche Funktionen als die der Erziehung und Betreuung des gesellschaftlichen Nachwuchses wahrnimmt« (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 148). Auch für die Sport- und Bewegungssozialisation gilt sie als Primärinstanz: Von früher Kindheit an spiegeln sich

1 Mit der bei Jurcyk (2020) aufgeworfenen Perspektive Undoing Family rücken auch Fragen nach einem »Unbedeutendmachen« (S. 10) sowie der »Auflösung« (S. 10) von Familie in den Fokus.

2 Ich gebrauche den Terminus Familiensport im Folgenden als Containerbegriff für sämtliche familialen Praktiken in Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport. Und damit in einem noch weiteren Verständnis als bei Neuber & Golenia (2019).

soziale, kulturelle und ökonomische Lebensbedingungen in den alltäglichen Familienpraxen, die in der Folge auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitglieder ausstrahlen. In mittlerweile über drei Jahrzehnten empirischer familialer Sportsozialisationsforschung untersuchen u.a. – sowie insbesondere – Baur, Burrmann und Zender – zuletzt auch Hayoz et al. oder Albert – die (Sozio-)Genese von (jugendlichem) Sportengagement (z.B. Baur, 1989; Burrmann, 2005; Zender & Burrmann, 2015; Hayoz, 2017; Hayoz et al., 2016; Albert, 2017).

Rückt man den Fokus auf (familiäre) Kindheit ein wenig in den Hintergrund, lässt sich das soziale Gebilde Familie als eine (private) Lebensform konzeptualisieren, »die durch das dauerhafte Zusammenleben von mindestens einem Elternteil und einem Kind in enger persönlicher Verbundenheit, solidarischer Beziehung und verlässlicher Betreuung charakterisiert ist« (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 151). Sowohl Familie als auch Sozialisation lassen sich praxistheoretisch[3] mikrologisch als wissensbasierte, wechselseitige Interaktionen zwischen Akteur*innen (sowohl menschliche als auch dingliche) verstehen (Hirschauer, 2016). Die für Sozialisationsprozesse konstitutiven »sozialen Praktiken der Bezugnahme« in Familie lassen sich mit Grundmann (2020) theoretisch »spezifisch« – also in Unterschied zu anderen Typen sozialer Praxisgemeinschaften – bestimmen:

Familienmitglieder teilen gemeinsame Erfahrungen der Lebensführung, zunächst gebunden an gemeinsame Orte, später verbunden über Familienbande. Die grundlegenden sozialen Beziehungen ergeben sich – quasi ›naturwüchsig‹ – aus Generationenbeziehungen. Diese zeichnen sich durch ein ›natürliches‹ Autoritätsverhältnis bzw. eine Hierarchie zwischen Alt und Jung aus (z.B. die Autorität der Eltern gegenüber ihren Kindern) (S. 7).

Diese spezifische Praxiskonstellation ist zugleich »dynamisch« (S. 8), da sich eine quasi-natürliche Gegebenheit gerade nicht als soziale Gegebenheit fort- und durchsetzt, bzw. sich Familienleben tagtäglich immer wieder neu herstellt und sich damit auch dessen Kultivierung lebenspraktisch gestaltet und verändert. Zum einen hält die Familie also Orientierung bereit, wie in und außerhalb der Familie gelebt wird (mit Blick auf die sportliche Sozialisation Heranwachsender hierzu auch Hayoz et al., 2016). Zum anderen produzieren die permanent aktualisierten und dann immer auch »modifizierten Beziehungskulturen« (Grundmann, 2020, S. 9) selbst (Handlungs-)Orientierungen. Praktizierte Familienkultur greift also einerseits auf bestehende Familienkultur (und selbstredend ›importierte‹ Wissensbestände) zurück, ist andererseits im Vollzug immer wieder ›neu‹ geworden und

3 Mit Schmidt (2012) sei geltend gemacht, dass Anliegen und Programm der Praxistheorie plural als »lose Bündel familienähnlicher Theorien und Forschungsrichtungen« (S. 26) daherkommen. So wird hier auch nicht *die* praxeologische Betrachtung von Familie eingeführt, sondern vielmehr *eine* Perspektive auf Basis bestimmter Grundannahmen eingenommen.

erzeugt auf diese Weise schließlich (neues) Wissen darüber, was und wie Familie (oder eine andere, in Familie verhandelte Kulturpraktik) ist[4].

Familie in ihrem »Binnenmilieu« lässt sich demnach in einer wissenssoziologisch-akzentuierten Praxeologisierung begreifen als »Sphäre einer Genese eines geteilten, impliziten Wissens, das sich durch gegenseitige Gewöhnung herausbildet und das gemeinsame Handeln sowie die Interaktionen der Familienmitglieder leitet« (Krinninger & Schulz, 2020, S. 4). Diese Sphäre stellt ein hintergründiges, praktisches Wissen bereit, auf bestimmte Art und Weise alltäglichen und kulturellen Verrichtungen nachzugehen, also auch, in »Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren sozial eingespurt« (Burrmann, 2018, S. 4) zu werden – sowohl im Sinne einer Genese als auch im Sinne einer be- und verarbeitenden Deutung außerfamiliärer Erfahrungen. Das gilt für alle Beteiligten gleichermaßen und nicht exklusiv für die Heranwachsenden (eindrückliches Beispiel dafür, dass in Familie auch Eltern sozialisiert werden, ist sicherlich das Topos Digitalisierung)[5].

Praxistheoretisch hat diese routinierte wissensbasierte Sinnkonstruktion nun vor allem auch eine Außenseite (Hirschauer, 2016), welche die Bedeutung einer Praktik letztendlich in sozialen Situation lokalisiert, beispielsweise, wenn man einen sportiven Ausflug unternimmt. So wird nicht nur die (familiale) Bedeutung von bewegungs- und sportkulturellen Praxen im Vollzug hergestellt. Vielmehr zeigen sich Familien(mitglieder) selbst und anderen über/durch/im Sport an, dass man ›Familie‹ ist – und damit auch etwas darüber, wie man Familie ist. Finch (2007) hat für diese Facette das Konzept des displaying family elaboriert: »Display is the process by which individuals, and groups of individuals, convey to each other and to relevant audiences that certain of their actions do constitute ›doing family things‹ and thereby confirm that these relationships are ›family‹ relationships«[6] (S. 67). Auch diese Außenseite bezieht sich sowohl auf Familie als Ganzes als auch auf einzelne Konstellationen innerhalb von Familie. So ließe sich beispielsweise in Anlehnung an Hurrelmann und Bauer (2020) fragen, wie über sportive Praxen Generationenbeziehungen und/oder Paarbeziehungen/Geschwisterbeziehungen ausgestaltet werden (S. 151).

---

4 Beispielhaft sei die ›gender factory‹ Familie genannt, ein vergeschlechtlicher Ort in dem bestimmte Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster tradiert und/oder irritiert werden (Jäde, 2021; sportpädagogisch siehe auch Hunger, 2016).

5 Hieran zeigt sich mit Blick auf die o.g. quasi-natürliche pädagogische Generationenfolge dann auch sehr schön, dass bestimmte Autoritäten deutlich bei der Nachfolgegeneration liegen können.

6 Frei übersetzt und dabei der eigenen Argumentation angepasst: Displaying family lässt sich als Prozess verstehen, durch den Individuen/Gruppen sich gegenseitig und Dritten (einem öffentlichem/relevanten Publikum) vermitteln, dass es sich bei bestimmten Aktivitäten um ›familiäre Handlungen‹ handelt. Damit weisen sie diese Aktivitäten performativ als ›familiäre‹ Interaktionen aus und aktualisieren/bestätigen sie.

Mit Blick auf die beiden knapp und selektiv skizzierten Fluchtpunkte praxistheoretischer Betrachtung (Wissensfundierung; Darstellungsseite) wird möglicherweise deutlich, worum es in dieser Perspektive nun empirisch gehen könnte: Um ein Beschreiben, in welchen »Kollektivvorstellungen« (Mannheim, 1980, S. 248), in welchen praktischen Dimensionen (zeitlich, räumlich, sozial, körperlich-materiell etc. (Schmidt, 2012)), in welchen Modi (Normen, Absichten, Routinen, Rituale etc. (vgl. Jurcyk, 2020, S. 36f.)) ›Familiensport‹ im weitesten Sinne (s.o.) gelebt[7] wird. Familiäre Sozialisation als Kultivierung von Familie lässt sich in dieser Perspektive als eine auf Dauer gestellte – und grundsätzlich krisenhafte Herstellungsleistung (vgl. Grundmann 2020, S. 10f.) – betrachten und beforschen.

Sport in interaktiven Sprechpraktiken einer Familie

Diese Sicht auf Familie und Sozialisation möchte ich an einem Beispiel aus einem laufenden Forschungsprojekt illustrieren, welches Veränderungen in der familialen Sport- und Bewegungspraxis im Laufe der Corona-Pandemie untersucht[8]. Dabei begrenze ich mich – sowohl dem Datenkorpus als auch dem illustrativen Charakter der Ausführungen geschuldet – auf Aspekte eines displaying family, wie ich sie propositional und performativ (dazu Bohnsack, 2017) in interaktiven Sprechpraktiken im Familieninterview finde. Entlang der Sequenz möchte ich die hier aufgemachte Perspektive sowie das Anliegen einer so verstanden sportpädagogischen Familienforschung herausstellen. Als Leitfragen fungieren dabei:

Wie zeigen sich Praktiken von Bewegung, Spiel und Sport als doing family, bzw. welche Bedeutung haben sie für ein displaying family?

Welche Bedeutung haben bestimmte familienkulturelle Praktiken von Bewegung, Spiel und Sport (aber auch darüber hinaus) für die Sport-/Bewegungssozialisation ihrer Mitglieder?

Am Beispiel eines Gespräches über den Familienalltag einer Familie, die sich aufgrund von Covid-Erkrankungen in Quarantäne befindet, lassen sich Verflechtungen zwischen individuellen und kollektiven Praktiken sowie die (sozialisatorische) Funktion bestimmter Sinnkonstruktionen illustrieren. Ausgangspunkt der

7 Als sprachliche Alternative zum doing family, also zu den Herstellungsprozessen von Familie, empfiehlt Lüscher (2012) die schlichte Lesart eines (wie) »Familien leben« (S. 214). Die Wissenssoziologie Mannheims (1980) nutzt den Terminus ›leben‹ um die Seinsgebundenheit bestimmter Vorstellungen und Praxen zu betonen.

8 In diesem Projekt wurden u.a. vier Familieninterviews (Thiel & Götz, 2018) in der Konstellation Mutter, Vater, 2 Kinder (zwischen 6 und 12 Jahren) geführt, die aktuell in Hinblick auf Fragen nach pandemiebedingten Veränderungen im Sportengagement entlang der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden (Bohnsack, 2017).

folgenden Sequenz war eine Erzählung über die aktuelle Familiensituation in Quarantäne. Im Anschluss daran wurden die Interviewten gebeten, Einblicke in den Familienalltag über die Quarantäne hinaus zu geben. Mit Blick auf den Kontext ist zudem zu sagen, dass Sport als ein zentraler propositionaler Gehalt bereits mehrfach aufgerufen wurde:

> *M*: Vor der Pandemie habe ich Yoga gemacht. Das versuche ich zuhause auch zu machen, was mir nicht so gelingt. Aber ähm (.) ja wo die Zeit auch manchmal fehlt oder die Motivation. Und ähm (.) sonst ist man hier mit Familienleben beschäftigt und äh (.) was machen wir sonst? Sonst arbeiten wir vormittags, die Kinder sind in der Schule und (.) dann macht man Mittag und (.) die Kinder verabreden sich oder spielen im Garten oder (…) was halt so/
> *V*: Wir sind da auf jeden Fall viel draußen. Sobald es das Wetter zulässt, sind wir draußen und bewegen uns.
> *M*: Gehen dreimal am Tag mit dem Hund. Der muss natürlich auch bewegt werden und (.) ja es wird nie langweilig. (.)
> *V*: Ich gehe gerne laufen sonst im (Naherholungsgebiet). Das vermisse ich jetzt sehr stark gerade. Sonst mache ich das regelmäßig. Und Kinder was macht ihr so sporttechnisch noch viel draußen?
> *T*: Also ich habe mich beim Reiten angemeldet (.) aber da habe ich mich jetzt wieder abgemeldet. (.)
> *V*: Genau und was macht ihr sonst viel, draußen? Am Flughafen, was bauen wir da auf?
> *S*: Wir fahren auch mit Inlinern (.) und Roller und Fahrrad. (.)
> *V*: Ja (.)
> *M*: Genau (.) sonst was macht ihr noch? (5)

Thematisch werden hier individuelle und gemeinsame Hobbies, deren Passung »mit Familienleben«, die alltägliche Ablaufstruktur und ein bestimmtes Familienparadigma (»viel draußen«; »bewegen«; »nie langweilig«) vorgestellt.

Rekonstruktiv interessant sind neben den geschilderten Praktiken nun Fragen danach, wie die Einblicke in die Familie performativ hergestellt werden: Wer erzählt eigentlich was und über was? Wer erzählt von und mit wem sowie über wen? Wer spricht wen wie an? Und wie wird auf diese Weise die eigene Familie nach außen dargestellt?

Die Mutter (M) nimmt in dieser Passage eine initiierende, moderierende und informierende Position ein: Sie beginnt nach längerer Pause mit der Beantwortung der Frage; sie ist permanent um Fortsetzung und Anschlussnahme bemüht (»und ähm sonst«) und entwirft dabei eine Normalität (»halt so«). Der Vater (V) erzählt einerseits von Einschränkungen in der ›eigenen‹ Sportpraxis (»laufen«). Andererseits demonstriert er sich, seiner Familie und dem Interviewer die zentrale Leifor-

mel »draußen und bewegen« als geteiltes Paradigma, in dem er durch bestimmte Nachfragetechniken (v.a. gegenüber den Kindern) Belege evoziert.

Wie im gesamten Interview wird in der Sequenz gemeinschaftlich – dabei durchaus in unterschiedlichen Diskurspositionen – ein aktiver, engagierter und strukturierter Familienalltag gezeichnet. Das aufgrund der Pandemie sehr hochdosierte Familienleben bedeutet für die Mitglieder tendenziell Ähnliches: Mutter und Vater gelingt die Aufrechterhaltung des Hobbies in der Pandemie nicht so gut, auch die Tochter meldet sich wieder aus dem Verein ab. Zugleich entsteht für das Familienkollektiv ein Raum, in dem das »draußen« und »bewegen« nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ vielfältig gelingt und als Leitbild kultiviert wird. Dieser modus operandi zieht sich durch das gesamte Familieninterview und wird zugleich von Praxen aus anderen Familien kontrastiert. Zentrale Horizonte sind das »bewegen«, das »wir« sowie das damit verbundene Anliegen von psychosozialem Wohlbefinden – als Einzelne und als Familie: Der Sohn (S) berichtet vom neu entwickelten Familienspiel »Flurfußball«, die Tochter (T) erzählt, wie sich alle auf dem Trampolin »gegenseitig runter von den Hüpfbällen« schmeißen, der Vater konstatiert, dass es immer wieder »zur Sache« geht, sich »ordentlich ausgepowert« wird und es schließlich heißt: »danach sind wir platt«. Die Mutter bringt all diese und viele weitere Praxen im Interverlauf wie folgt auf den Punkt:

Also wir nehmen uns jetzt nicht vor jeden Tag sportlich zu sein, sondern einfach, dass wir am Ende des Tages ausgepowert sind und zufrieden ins Bett legen können. (.) Dass wir einfach uns alle viel bewegt haben. Wenn wir das nicht tun, sind wir auch nicht ausgeglichen (lacht). Alle glaube ich. (.)

Sämtlichen geschilderten sportiven Praktiken wird auf diese Weise ein zentraler Stellenwert für ein erfülltes (»zufrieden«) Zusammenleben als Familie zugewiesen. Und andersherum Familie selbst unter besonderen Bedingungen als permanenter und – trotz gegenläufiger Bekundung (»nehmen uns jetzt nicht vor jeden Tag sportlich zu sein«) – in gewisser Weise appellativer (»uns alle viel bewegt haben«) Ausgangspunkt eines aktiven Lebensstils entworfen[9].

Sportpädagogische Perspektiven

Auch wenn Familieninterviews keine ›natürliche‹ Situation familialer Praxis darstellen, lassen sie sich als ›sozialer Anlass‹ für displaying family betrachten und untersuchen. Für einen breiten Zugang zum alltäglich-gelebten doing family scheinen ethnografische Zugänge prädestiniert. Gleichwohl lassen sich mithilfe des Bei-

9 Ein solche Interpretation wird schlussendlich erst vor dem Hintergrund empirischer Vergleichshorizonte plausibel. Eine Kontrastierung ist an dieser Stelle aufgrund der Begrenzung aber auch der Absicht des Beitrags nicht angezeigt.

spiels Perspektiven einer so verstandenen Betrachtung von ›Familiensport‹ (s.o.) und dessen Sinngenese ausweisen. Bewegung, Spiel und Sport stellen einen je spezifischen Bedeutungsraum in Familie dar. Sie sind mehr oder weniger fester Bestandteil von Familienkultur und auf diese Weise konstitutives Element von doing family. Zugleich bildet sich in familialen Praktiken ein spezifisches praktisches Wissen im Hinblick auf Sport aus, welches für und auf sämtliche Mitglieder sozialisatorisch wirken kann. Mit Blick auf Heranwachsende bildet sich in einer Familie, in der davon die Rede ist, dass »wir am Ende des Tages ausgepowert sind und zufrieden ins Bett legen können«, ein anderer bewegungs- und sportbezogener Primärhabitus aus als in anderen Familienkulturen.

Konkret ließe sich mit einer so verstandenen Familienforschung beispielsweise Diskursfelder zur kulturellen Passung institutionalisierter Bildung bespielen (Kramer & Helsper, 2010). Mit Blick auf das Verhältnis zwischen familialen Primärhabitus und dem schulisch geforderten (Sekundär-)Habitus ließe sich untersuchen, inwiefern sich empirisch vorfindliche Hervorbringung von ›Familiensport‹ in mehr oder weniger Passung zu dem befindet, was in Schule als Schulsport implizit und explizit gefordert ist, bzw. wie dort im Unterrichtsalltag ›Sportkultur‹ hervorgebracht wird. Es ließe sich untersuchen, inwiefern und welche sportliche Sinnvielfalt auf sportliche Sinnvielfalt trifft – oder eben nicht. Hier schließt sich im Grunde der Kreis zum Einstieg in den Beitrag: Für Kurz (1977) ist in seinen Elementen des Schulsports die Familie die Instanz, aus der für den Schulsport »ein großer Teil der unterschiedlichen Voraussetzungen stammt, von denen er auszugehen hat« (S. 123). Der Auftrag einer hier nur angedeuteten Familienforschung im sportpädagogischen Interesse läge darin, die Praxen, Räume und Dinge zu beschreiben, entlang derer sich diese Voraussetzungen konstituieren. Und andersherum, welche (unterschiedliche) Bedeutung Sport in der tagtäglichen Herstellung von Familie(n) in einer versportlichten Gesellschaft einnimmt respektive wie er den Lebens- und Bildungsraum Familie prägt.

Literatur

Albert, K. (2017). *Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher: Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen Freizeit und Schule.* Springer VS.

Baur, J. (1982). Zur Bewegungssozialisation in der Herkunftsfamilie. *Sportwissenschaft, 12*(2), 121-151.

Baur, J. (1985). Bedingungen familialer Bewegungssozialisation von Heranwachsenden. *Sportwissenschaft, 15*(4), 360-380.

Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter.* Hofmann.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Utb.

Burrmann, U. (2005). Zur Vermittlung und intergenerationalen »Vererbung« von Sport(vereins)engagements in der Herkunftsfamilie. *Sport und Gesellschaft, 2*, 125-154.

Burrmann, U. (2018). Sportbezogene Sozialisation. In A. Güllich & M. Krüger (Hg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 1-20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_15-1

Finch, J. (2007). Displaying families. *Sociology, 41*(1), 65-81.

Grundmann, M. (2020). Sozialisation und Familienbeziehungen. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hg.), *Handbuch Familie* (S. 1-17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19416-1_11-1

Grundmann, M., & Wernberger, A. (2015). Familie und Sozialisation. In P. Hill & J. Kopp (Hg.), *Handbuch der Familienforschung* (S. 413-436). Springer VS.

Hayoz, C. (2017). *Zur Bedeutung der familialen Sozialisation für die Sportpartizipation Jugendlicher und junger Erwachsener.* Dissertation, Universität Bern. Abruf unter: https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/17hayoz_c.pdf

Hayoz, C., Klostermann, C., Schlesinger, T., & Nagel, S. (2016). Zur Bedeutung sportbezogener Orientierungs- und Verhaltensmuster in der Familie für das Sportengagement Jugendlicher. *Sport und Gesellschaft, 13*(3), 249-280.

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9-25). transcript.

Hunger, I. (2016). Frühkindliche Bewegungssozialisation und geschlechtsbezogene Vorstellungen in Familien. Bewegt! *Mädchen und Sport, 29*(2), 59-64

Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (13. Aufl.). Beltz.

Jäde, S. (2021). Familie als vergeschlechtlichter Ort. In J. v. Dall'Armi & V. Schurt (Hg.), *Von der Vielheit der Geschlechter* (S. 85-94). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_7

Jurcyk, K. (2020). *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen*. Beltz.

Kramer, R. T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, & J. Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Springer VS.

Krinninger, D., & Schulz, M. (2020). Kindheit in Familie. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hg.), *Handbuch Familie. Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (S. 1-20). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-19416-1

Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.

Lüscher, K. (2012). Familie heute: Mannigfaltige Praxis und Ambivalenz. *Familiendynamik, 37*(3), 212-223.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.

Neuber, N., & Golenia, M. (2019). Lernorte für Kinder und Jugendliche im Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_24-1

Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.

Schmidt, W. (2015). Verstetigung sozialer Ungleichheiten. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl- Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 78-101). Hofmann.

Thiel, C., & Götz, S. (2018). Mehr als nur reden. Methodische Betrachtungen zu Interviews mit Familien. *Sozialer Sinn, 19*(1), 45-75.

Zender, U., & Burrmann, U. (2015). »Ich möchte meinen Vater stolz machen.«: Zum Einfluss der Herkunftsfamilie auf die Sportvereinskarrieren junger Migrantinnen und Migranten. In U. Burrmann, M. Mutz, & U. Zender (Hg.), Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport (S. 229-263). Springer VS.

Digitale Medien im Sportunterricht der Grundschule
Ein systematisches Review

Florian Jastrow, Steffen Greve, Mareike Thumel, Henrike Diekhoff & Jessica Süßenbach

Einleitung

Der Einsatz digitaler Medien ist auch in der Grundschule im Fach Sport ein viel diskutiertes Thema. Davon zeugen eine Vielzahl praxisorientierter Veröffentlichungen, aber auch erste theoretische Überlegungen zur gleichberechtigten Vermittlung sportdidaktischer und medienpädagogischer Inhalte (Greve et al., 2020). Während dazu im deutschsprachigen Raum nur wenige empirische Ergebnisse vorliegen (Greve et al., 2020), dominieren international Forschungsvorhaben zu Themen wie Exergames im Sportunterricht oder Videofeedback (O'Loughlin et al., 2013). Der Einsatz digitaler Medien wird dabei oftmals kritisch, vor allem aber chancenfokussiert diskutiert.

Einen allgemeinen Überblick über die empirischen Ergebnisse zum Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht und den daraus entstehenden Möglichkeiten und Grenzen liefern Jastrow et al. (under review). Ein Beitrag, der die Grundschule in den Fokus nimmt, fehlt jedoch. Hier schließt dieser Beitrag an.

Methode

Für diesen systematischen Review wurden fünf methodische Schritte für Datensammlung und -analyse verwendet (Shulruf, 2010). Im Zentrum steht die Forschungsfrage, welche Potentiale und Grenzen empirische Forschungsergebnisse im Einsatz von digitalen Medien für Lehr-Lern-Situationen im Sportunterricht der Grundschule zeigen. Basis des Reviews ist die Betrachtung von Artikeln aus Fachzeitschriften, Sammelbänden sowie Dissertationen aus den Jahren 2009 bis 2020, welche sich mit diesem Thema befassen.

Dazu wurde in den Datenbanken ERIC, FIS, Web of Science, Pubpsych und BISp-Surf anhand von Suchbegriffen recherchiert. Für digitale Medien und Technologien wurden die Begriffe mobile, digital, smartphone, handy, tablet, i-pad, android, software, notebook, laptop, computer, handheld, gaming, exergames, video,

technolog*, media, medien, virtual und augmented verwendet. Für den Sportunterricht wurden physical education und Sportunterricht genutzt. Der letzte Suchdurchlauf der Hauptrecherche fand am 30.06.2020 statt.

Abbildung 1: Methodischer Ablauf und Anzahl der Titel

Die 3.355 Titel und Abstracts aus der Hauptrecherche wurden mit der Software ›AbstracR‹ gescreent, um zu überprüfen, ob diese die folgenden Ein- und Ausschlusskriterien erfüllen (Newman & Gough, 2019):

1. Die empirische Studie beschäftigt sich mit der Thematik von digitalen Medien und Technologien im Sportunterricht der Grundschule
2. Beforscht wurden Akteur_innen des Sportunterrichts
3. Das konkrete methodische Vorgehen muss ersichtlich und nachvollziehbar beschrieben sein
4. Ansätze und Konzeptionen für eine praktische Umsetzung von Unterrichtsideen, die nicht beforscht wurden, sowie Studien, in denen es um die Entwicklung von Messinstrumenten geht, wurden ausgeschlossen

5. Die Studie ist in einer Zeitschrift, einem Sammelband oder als Dissertation veröffentlicht, Abstract-Bände wurden aufgrund des geringen Informationsgehaltes ausgeschlossen
6. Predatory Journals wurden ausgeschlossen
7. Der Beitrag ist auf Deutsch oder Englisch veröffentlicht

Dieser Auswertungsschritt wurde unabhängig voneinander von fünf Personen durchgeführt, wobei jeder Titel, zufällig zugeordnet, zwei Mal von verschiedenen Personen gescreent wurde. Entstandene Konflikte wurden von einer dritten Person bewertet. Nach diesem Durchlauf blieben 135 Titel übrig. Diese wurden intensiv hinsichtlich der Fragestellung des Reviews gelesen und mithilfe von Codes (bzgl. Forschungsinteresse, Methode und Ergebnissen) einordnend bewertet (Lee & Fielding, 2009). Anschließend konnten die einzelnen Codes und die dazugehörigen Inhalte verglichen und in weiter gefasste Themenfelder eingeordnet oder verworfen werden (falls keine Passung vorlag). Um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen, wurden alle wichtigen Entscheidungen im Sinne einer kommunikativen Validität im Forschungsteam gemeinsam getroffen (Kitchenham, 2004). 71 Studien wurden nach diesem Verfahren in das Review einbezogen. In einer zweiten, methodisch identischen Nachrecherche im August 2021 wurden sieben Studien aus dem Zeitraum vom 01.07.2020 bis 31.12.2020 ergänzt. Aus den nun 78 Studien wurden für das vorliegende Review nur die Studien verwendet, die sich auf die Grundschule beziehen, wodurch final 36 Studien eingegangen sind.

Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in verschiedenen Themenfeldern dargestellt. Die ersten vier beziehen sich auf Schüler_innen, das fünfte auf Lehrkräfte.

Körperlich-motorisch

Insgesamt 18 Studien untersuchen den Zusammenhang zwischen dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht und der körperlichen Aktivität, der Wirkung auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten oder der Fitness von Schüler_innen. Zehn Studien fokussieren mit verschiedensten methodischen Zugängen körperliche Aktivität (Fogel et al., 2010; Gao et al., 2017; Hansen & Sanders, 2010; Lee, 2018; Lee & Gao, 2020; Reynolds et al., 2018; Shewmake et al., 2015; Sun, 2012, 2013; Wadsworth et al., 2014). Dabei zeigen die Ergebnisse ein ambivalentes Bild zwischen Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes digitaler Medien. Mehrere Studien nehmen die Auswirkungen mobiler Apps auf die körperliche Aktivität in den Blick. Es zeigt sich, dass ein App-basierter Sportunterricht die körperliche Aktivität und die psy-

chosozialen Überzeugungen von Grundschulkindern kurzfristig nicht effektiv verbessern kann (Lee, 2018; Reynolds et al., 2018). In einigen Studien nimmt sitzendes Verhalten zu, eher moderate körperliche Aktivität wird dagegen reduziert (Gao et al., 2017; Lee, 2018; Lee & Gao, 2020). Intensive körperliche Aktivität kann hingegen durch den Einsatz digitaler Medien zunehmen (Gao et al., 2017; Lee, 2018).

Auch Wadsworth et al. (2014) weisen im Vergleich zwischen einem Tennisspiel und einer Tennissimulation beim Exergaming eine signifikant höhere Schrittzahl in der ›analogen‹ Gruppe nach. Auch die Selbsteinschätzung der Schüler_innen zeigt, dass ihnen der Unterricht mit Exergames zwar mehr Freude macht, sie aber das Gefühl haben, sich weniger zu bewegen als sonst im Sportunterricht (Shewmake et al., 2015). Sun (2012) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass eine Exergamingeinheit, im Vergleich zu einer Fitnesseinheit, nicht die Kriterien für moderate körperliche Aktivität erreichte. In einer weiteren Vergleichsstudie von Exergaming und traditionellem Sportunterricht zeigt sich hingegen, dass sich Kinder bei der Exergaming-Einheit mehr bewegen (Sun, 2013). Fogel et al. (2010) und Gao et al. (2017) bestätigen dies mit ähnlichen Ergebnissen. Hansen und Sanders (2010) berichten in einer qualitativen Studie, dass aktives Spielen im Sportunterricht eingesetzt werden kann, um die körperliche Aktivität zu steigern.

Sheehan und Katz (2012) stellen fest, dass der Einsatz von Exergames ebenso gute Ergebnisse in der Verbesserung der Gleichgewichtsfähigkeit zeigt wie ein spezifisches Fitnessprogramm. In beiden Gruppen ist die Steigerung signifikant größer als in der Kontrollgruppe. Keinen Unterschied zwischen den Gruppen stellen Rincker und Misner (2017) in einer Studie zum Thema AVG (active video games) im Tanz fest, hier zeigen sich in jeder Gruppe signifikante Verbesserungen.

Fünf Studien untersuchen die körperliche Fitness und deren Veränderung durch den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht (Bendiksen et al., 2014; Chen & Sun, 2017; Cheng & Chen, 2018; Rincker & Misner, 2017; Ye et al., 2018). In einer Interventionsstudie zeigen Ye et al. (2018), dass Sportunterricht kombiniert mit Exergaming einen positiven Effekt auf den Body-Mass-Index und die Fitness der Schüler_innen haben kann. Auch Cheng und Chen (2018) zeigen mit ihrer Vergleichsstudie, dass ein traditioneller Sportunterricht, in dem zusätzlich mit Hilfe von APPs Fitnessdaten erfasst werden, eine größere Steigerung der Fitnesswerte bewirken kann als Sportunterricht ohne APPs. Chen und Sun (2017) stellen heraus, dass ein 6-Wochen-Programm mit AVG eine wirksame Strategie zur Verbesserung der kardiorespiratorischen Fitness von Kindern sein kann, während die Freude an der körperlichen Aktivität erhalten bleibt. Ausschließlich in der Studie von Bendiksen et al. (2014) zeigt sich keine Steigerung der Herzfrequenz der Schüler_innen und damit kein Unterschied zum regulären Sportunterricht.

Wissenserwerb

Vier Studien untersuchen den Wissenszuwachs der Schüler_innen im Umgang mit digitalen Medien (Greve et al., 2022;[1] Lindberg et al., 2016; O'Loughlin et al., 2013; Quintas et al., 2020). Zwei Studien beschäftigen sich mit dem Wissen über Taktik und Spiel. Die Ergebnisse zeigen positive Effekte des Exergamings auf grundlegende psychologische Bedürfnisse und die kognitive Leistung (Quintas et al., 2020; Lindberg et al., 2016). O'Loughlin et al. (2013) weisen bzgl. des Einsatzes von Videos im Sportunterricht lernförderliche Eigenschaften nach. Nur in einer Studie werden medienpädagogische Inhalte (z.B. die Wirkung von filmischen Mitteln) im Sportunterricht explizit thematisiert (Greve et al., 2022).

Emotionale und soziale Phänomene

In acht Studien sind emotionale und soziale Phänomene wie Freude, Motivation oder die Beteiligung am Unterricht beschrieben (Hansen & Sanders, 2010; Lindberg et al., 2016; Marttinen et al., 2019; Quintas et al., 2020; Quintas-Hijós et al., 2020; Sun, 2012, 2013; Rincker & Misner, 2017). Eine qualitative Studie von O'Loughlin et al. (2013) weist nach, dass die Selbsteinschätzung und -bewertung mithilfe von Videos zu einer erhöhten Motivation führen kann. Auch der Zusammenhang zwischen Exergames und Motivation wird in den Studien beleuchtet. Quintas-Hijós et al. (2020) zeigen, dass Gamification mittels Exergames für eine gesteigerte Motivation sorgen kann. Hansen und Sanders (2010) betonen dies anhand einer Studie zu aktive video games im Sportunterricht. Sun (2012) untersucht unter anderem die Motivation bei einer Fitnesseinheit, die mit Exergames durchgeführt wurde. Es zeigt sich, dass das situative Interesse zwar über die Zeit abnimmt, jedoch immer höher ist als in der Fitnesseinheit ohne Exergames. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Lindberg et al. (2016). Alle Studien deuten darauf hin, dass sich Motivation und das situative Interesse im Sportunterricht kurzzeitig erhöhen lassen, wohingegen es Hinweise gibt, dass das situative Interesse langfristig zurückgeht (Sun, 2012, 2013).

Beteiligung am Sportunterricht

Neun Studien beschreiben den Einsatz digitaler Medien als eine gute Möglichkeit, Schüler_innen die Beteiligung im Sportunterricht zu ermöglichen. Die Ergebnisse von Greve et al. (2022) deuten darauf hin, dass neue Rollen, beispielsweise die eines Kamerakindes, hilfreich für die Mitarbeit von Schüler_innen sein können. Fogel et

---

1 Der Beitrag von Greve et al. (2022) wurde bereits 2020 ›online first‹ in dem angegebenen Journal veröffentlicht.

al. (2010) beschreiben Exergaming als eine geeignete Methode, inaktiven Kindern zu mehr körperlicher Aktivität im Sportunterricht zu verhelfen. Die Ergebnisse von Finco et al. (2015) zeigen, dass Schüler_innen, die meist unmotiviert am Sportunterricht teilnehmen, eine positive Einstellung zu den Exergame-Praktiken aufweisen und bereit sind, mitzuarbeiten. Auch Engen et al. (2018) beschreiben und deuten dieses Phänomen als positiven Effekt.

Vor allem in Verbindung mit gamification und Exergames wird in zwei Studien der Zusammenhang zwischen Einsatz digitaler Medien und Freude bzw. Spaß (enjoyment) untersucht. Andrade et al. (2019) zeigen in einer Studie mit 140 Schüler_innen, dass sich durch den Einsatz von Exergames das Klassenklima während des Unterrichts verbessern kann. Quintas-Hijós et al. (2020) stellen fest, dass eine Unterrichtseinheit mit Exergames eine wirksame Strategie zur Verbesserung der kardiorespiratorischen Fitness von Kindern sein kann, wobei die Freude an der körperlichen Aktivität erhalten bleibt. Gamification sorgt dabei für mehr Begeisterung, während Exergames für mehr Spaß am motorischen Lernen sorgen.

Lehrkräfte und strukturelle Rahmenbedingungen

Im abschließenden Themenfeld werden die Lehrkräfte in den Blick genommen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass nur drei Studien (Quintas-Hijós et al., 2020; Fernández-Batanero et al., 2019; Rojo-Ramos et al., 2020) gefunden wurden, die ausschließlich Grundschullehrkräfte in den Blick nehmen. Laut der Studie von Fernández-Batanero et al. (2019) sehen Lehrkräfte digitale Medien als eine nützliche Ressource für einen inklusiveren Unterricht, sind aber der Meinung, dass für den Einsatz eine spezifische Ausbildung notwendig sei. Insbesondere männliche Lehrkräfte sehen sich ausreichend auf den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht vorbereitet. Je älter die Lehrkräfte sind, umso weniger Technologien werden genutzt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Studie von Rojo-Ramos et al. (2020). Zusätzlich zeigt sich dort, dass die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte häufig unter dem eigentlichen Kompetenzniveau liegen. Auch die Studienergebnisse von Quintas-Hijós et al. (2020), in der acht Lehrkräfte zum Einsatz von Exergames befragt wurden, deuten darauf hin, dass Lehrkräfte generell eine positive Einstellung gegenüber digitalen Medien haben. Sie sehen darin eine Möglichkeit zur Steigerung der körperlichen Aktivität der Schüler_innen. Einige Lehrkräfte betonen allerdings, dass diese Möglichkeit eher eine für den Alltag und nicht für den Sportunterricht sei.

Weitere Studien (Baek et al., 2018; Bisgin, 2014; Marttinen et al., 2019; Robinson & Randall, 2017; Tou et al., 2020) haben Lehrkräfte verschiedener Schulformen und -stufen untersucht (inklusive Grundschullehrkräfte). In den Ergebnissen der vorliegenden Arbeiten wird jedoch nicht nach Schulformen unterschieden. Diese Studienergebnisse bestätigen sowohl, dass Lehrkräfte eine positive Einstellung ge-

genüber digitalen Medien haben als auch die Unterschiede in Alter, Erfahrung und Gender in Bezug auf die Einstellung und den Einsatz digitaler Medien (Bisgin, 2014; Tou et al., 2020). Zusätzlich zeigen sich in den Studien Herausforderungen auf struktureller Ebene, z.B. hoher Zeitaufwand, fehlende Ausbildung, die Klassengröße, fehlender Zugang zu digitalen Medien, fehlende Unterstützung, fehlende Zeit, fehlendes Fachwissen und das nicht vorhandene Budget aber auch ein lang etabliertes, tradiertes didaktisch-methodisches Vorgehen (Robinson & Randall, 2017).

Diskussion

Die Ergebnisse zeigen ein ambivalentes Bild bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht der Grundschule. Während die körperliche Aktivität nur selten gesteigert werden konnte, zeigen sich durchaus positive Ergebnisse im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der körperlichen Fitness. Es wird deutlich, dass die meisten Studien die Steigerung körperlicher Aktivität und der Leistung in den Blick nehmen. Hierzu muss angemerkt werden, dass den vorliegenden Studien verschiedenste (theoretische) Verständnisse von bzw. curriculare Grundlagen zum Sportunterricht zugrunde liegen. Diese weichen vielfach vom deutschsprachigen Diskurs (z.B. der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2012)) ab. Mit der funktionalen Nutzung digitaler Medien priorisieren die meisten Studien eine Erziehung zum Sport. Der Einsatz des digitalen Mediums für die Ziele des Sportunterrichts (d.h. das Lernen mit Medien (Tulodziecki et al., 2019)) stand im Mittelpunkt eines Großteils der Studien. Nur wenige Studien gingen speziell auf das Lernen über Medien (Tulodziecki et al., 2019) ein und griffen medienpädagogische Themen auf. Weitere Studien, die sich einem Erziehenden Sportunterricht mit medienpädagogischen Inhalten widmen, wären daher folgerichtig und notwendig (Greve et al., 2020). Dies ist mit Blick auf die Grundschule zu unterstreichen, da es fraglich ist, inwieweit der dortige Sportunterricht den bildungspolitischen Vorgaben zur Medienkompetenzförderung gerecht wird. Hier sollten Studien untersuchen, wie diese Herausforderung angegangen wird bzw. werden kann.

Die Art und Weise der didaktischen Inszenierung, die sportdidaktische und medienpädagogische Zielstellungen produktiv verschränkt, scheint hier entscheidend. Mit Blick auf die Heterogenität der Lerngruppen in der Grundschule bieten digitale Medien interessante Optionen bzgl. der adaptiven Gestaltung des Lernorts Sporthalle, was zu einer freudvolleren Einbindung aller Kinder führen könnte. Dies sollten zukünftige Forschungsarbeiten verstärkt in den Blick nehmen.

Literatur

Andrade, A., Correia, C. K., Cruz, W. M. d., & Bevilacqua, G. G. (2019). Acute Effect of Exergames on Children's Mood States During Physical Education Classes. *Games for Health Journal: Research, Development, and Clinical Applications, 8*(4), 250-256.

Baek, J.-H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical Education Teacher Perceptions of Technology-Related Learning Experiences: A Qualitative Investigation. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(2), 175-185. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180

Bendiksen, M., Williams, C. A., Hornstrup, T., Clausen, H., Kloppenborg, J., Shumikhin, D., Brito, J., Horton, J., Barene, S., Jackman, S. R., & Krustrup, P. (2014). Heart rate response and fitness effects of various types of physical education for 8- to 9-year-old schoolchildren. *European journal of sport science, 14*(8), 861-869. https://doi.org/10.1080/17461391.2014.884168

Bisgin, H. (2014). Analyzing the Attitudes of Physical Education and Sport Teachers towards Technology. *The Anthropologist, 18*(3), 761-764. https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891607

Chen, H., & Sun, H. (2017). Effects of Active Videogame and Sports, Play, and Active Recreation for Kids Physical Education on Children's Health-Related Fitness and Enjoyment. *Games for health journal, 6*(5), 312-318. https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0001

Cheng, C.-H., & Chen, C.-H. (2018). Developing a Mobile APP-Supported Learning System for Evaluating Health-Related Physical Fitness Achievements of Students. *Mobile Information Systems, 2018*. doi.org/10.1155/2018/8960968

Engen, B. K., Giaever, T., & Mifsud, L. (2018). Wearable Technologies in the K-12 Classroom–Cross-disciplinary Possibilities and Privacy Pitfalls. *Journal of Interactive Learning Research, 29*(3), 323-341.

Fernández-Batanero, J. M., Sañudo, B., Montenegro-Rueda, M., & García-Martínez, I. (2019). Physical Education Teachers and Their ICT Training Applied to Students with Disabilities. The Case of Spain. *Sustainability, 11*(9). https://doi.org/10.3390/su11092559

Finco, M. D., Reategui, E., Zaro, M. A., Sheehan, D., & Katz, L. (2015). Exergaming as an Alternative for Students Unmotivated to Participate in Regular Physical Education Classes. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 5*(3), 1-10. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2015070101

Fogel, V. A., Miltenberger, R. G., Graves, R., & Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(4), 591-600. https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-591

Gao, Z., Pope, Z., Lee, J. E., Stodden, D., Roncesvalles, N., Pasco, D., Huang, C. C., & Du Feng (2017). Impact of exergaming on young children's school day energy expenditure and moderate-to-vigorous physical activity levels. *Journal of Sport and Health Science, 6*(1), 11-16. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.11.008

Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Krieger, C., & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht der Grundschule: Ein Update für die Sportdidaktik?! In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 325-340). kopaed.

Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Krieger, C., Schwedler, A., & Süßenbach, J. (2022). The use of digital media in primary school PE – student perspectives on product-oriented ways of lesson staging. *Physical Education and Sport Pedagogy, 27*(1), 43-58. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849597

Hansen, L., & Sanders, S. (2010). Fifth Grade Students' Experiences Participating in Active Gaming in Physical Education: The Persistence to Game. *ICHPER-SD Journal of Research, 5*(2), 33-40.

Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (under review). *Digital Technology in Physical Education – A Systematic Review of the Years 2009 to 2020.*

Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews. Software Engineering Group; Empirical Software Engineering.* Abruf unter https://www.semanticscholar.org/paper/Procedures-for-Performing-Systematic-Reviews-Kitchenham/29890a936639862f45cb9a987dd599dce9759bf5

Lee, J. E. (2018). *Children's Physical Activity and Psychosocial Beliefs in Mobile Application-Based Physical Education Classes.* Dissertation. University of Minnesota.

Lee, J. E., & Gao, Z. (2020). Effects of the iPad and mobile application-integrated physical education on children's physical activity and psychosocial beliefs. *Physical Education & Sport Pedagogy, 25*(6), 567-584. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761953

Lee, R. M., & Fielding, N. G. (2009). Tools for quantitative data analysis. In M. A. Hardy & A. Bryman (Hg.), Handbook of Data Analysis. Sage Publications.

Lindberg, R., Seo, J., & Laine, T. H. (2016). Enhancing Physical Education with Exergames and Wearable Technology. *IEEE Transactions on Learning Technologies,* 9(4), 328-341. https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2556671

Marttinen, R., Daum, D., Fredrick, R. N., Santiago, J., & Silverman, S. (2019). Students' Perceptions of Technology Integration During the F.I.T. Unit. *Research quarterly for exercise and sport, 90*(2), 206-216. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1578328

Newman, M., & Gough, D. (2019). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hg.), *Systematic Reviews in Educational Re-*

search: Methodology, perspectives (S. 3-22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

O'Loughlin, J., Chróinín, D. N., & O'Grady, D. (2013). Digital video: The impact on children's learning experiences in primary physical education. *European Physical Education Review, 19*(2), 165-182. doi.org/10.1177/1356336X13486050

Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hg.), *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (1. Aufl., S. 70-91). Limpert.

Quintas, A., Bustamante, J.-C., Pradas, F., & Castellar, C. (2020). Psychological effects of gamified didactics with exergames in Physical Education at primary schools: Results from a natural experiment. *Computers & Education, 152*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103874

Quintas-Hijós, A., Peñarrubia-Lozano, C., & Bustamante, J. C. (2020). Analysis of the applicability and utility of a gamified didactics with exergames at primary schools: Qualitative findings from a natural experiment. *PloS one, 15*(4). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231269

Reynolds, C., Benham-Deal, T., Jenkins, J. M., & Wilson, M. (2018). Exergaming: Comparison of On-Game and Off-Game Physical Activity in Elementary Physical Education. *The Physical Educator, 75*(1), 64-76. https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I1-7533

Rincker, M., & Misner, S. (2017). The Jig Experiment: Development and Evaluation of a Cultural Dance Active Video Game for Promoting Youth Fitness. *Computers in the Schools, 34*(4), 223-235. https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1387468

Robinson, D., & Randall, L. (2017). Gadgets in the Gymnasium: Physical Educators' Use of Digital Technologies. *Canadian Journal of Learning and Technology, 43*(1). https://doi.org/10.21432/T24C82

Rojo-Ramos, J., Carlos-Vivas, J., Manzano-Redondo, F., Fernandez-Sanchez, M. R., Rodilla-Rojo, J., Garcia-Gordillo, M. A., & Adsuar, J. C. (2020). Study of the Digital Teaching Competence of Physical Education Teachers in Primary Schools in One Region of Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(23). https://doi.org/10.3390/ijerph17238822

Sheehan, D., & Katz, L. (2012). The impact of a six week exergaming curriculum on balance with grade three school children using the wii FIT+TM. *International Journal of Computer Science in Sport, 11*(3), 5-22.

Shewmake, C. J., Merrie, M. D., & Calleja, P. (2015). *Xbox Kinect Gaming Systems as a Supplemental Tool Within a Physical Education Setting: Third and Fourth Grade Students' Perspectives*. The Physical Educator. https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-5526

Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education, 56*(5-6), 591-612. doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x

Sun, H. (2012). Exergaming impact on physical activity and interest in elementary school children. *Research quarterly for exercise and sport, 83*(2), 212-220. https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599852

Sun, H. (2013). Impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: A follow-up study. *Journal of Sport and Health Science, 2*(3), 138-145. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2013.02.003

Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele* (2. Aufl.). Julius Klinkhardt.

Wadsworth, D., Brock, S., Daly, C., & Robinson, L. (2014). Elementary students' physical activity and enjoyment during active video gaming and a modified tennis activity. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(3), 311-316. https://doi.org/10.7752/jpes.2014.03047

Ye, S., Lee, J. E., Stodden, D. F., & Gao, Z. (2018). Impact of Exergaming on Children's Motor Skill Competence and Health-Related Fitness: A Quasi-Experimental Study. *Journal of clinical medicine, 7*(9). https://doi.org/10.3390/jcm7090261

Sportunterricht im Internet
Ethnographische Perspektiven auf ein neues Forschungsfeld

Daniel Rode & Benjamin Zander

Die stille Revolution des Sportunterrichts

Sportunterricht ist, wenn sich bis zu 30 Schüler*innen an einer Grund- oder weiterführenden Schule nach Maßgaben einer Lehrperson auf dem Sportfeld oder in der Turnhalle sportlich bewegen. So oder so ähnlich lautet die alltagsweltliche Normalvorstellung von Sportunterricht als einem Unterricht, der sich im klar umrissenen räumlichen und zeitlichen Rahmen der Institution Schule in einem klar identifizierbaren Akteur*innenkreis in der Auseinandersetzung mit einem klar benennbaren fachlichen Gegenstand konstituiert. In der Sportpädagogik findet sich diese Normalvorstellung mal explizit (Scherler, 2000), mal implizit sowohl in didaktischen Modellen (Neuber, 2020) als auch in den Schwerpunktsetzungen der empirischen Schulsportforschung (Balz et al., 2020) wieder. Wir möchten in diesem Beitrag nun die These vertreten, dass die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft eine »stille Revolution« (Bunz, 2012) mit sich bringt, deren Revolutionäres darin liegt, dass sie die angesprochene Normalvorstellung von Sportunterricht nachhaltig infrage stellt.

Heute offerieren Apps den Sportlehrer*innen, ihnen Teile ihrer Arbeit, von der Unterrichtsorganisation bis hin zur Benotung der Lernenden, abzunehmen; Schüler*innen schauen sich noch in der Umkleidekabine Videos auf ihrem Smartphone an, in denen sich Sport, Lifestyle, Gaming, Unterhaltung, Kinder-/Jugend- und Konsumkultur miteinander verschränken; Lehrer*innen, Schüler*innen sowie Eltern tauschen sich in Internetforen oder via Social Media über verschiedenste Belange des Sportunterrichts aus; zahlreiche Instagram- und YouTube-Kanäle bieten Anleitungen, Übungen und Mitmach-Angebote mit explizitem Sportunterrichtsbezug; in den Corona-Lockdowns wird das Distanzlernen im Homeschooling über solche Angebote durchgeführt; und bei alldem ›reden‹ große Unternehmen, Eltern, Entwickler*innen, Interfaces, Algorithmen sowie Akteur*innen der Kinder-/Jugendmedienkultur, des organisierten Sports oder des Bereichs von Kommerz

und Konsum auf bisher ungekannte Art und Weise in Hinblick auf den Sportunterricht mit. Die Veränderungen im Zeitalter der Digitalität gehen also weit über den Einsatz von Tablets in der Sporthalle hinaus. Sie verweisen vielmehr darauf, dass sich das Fach »Sport« und der Sportunterricht heute in einem weiter verzweigten und dynamischeren Netzwerk unterschiedlicher Kommunikations- und Handlungskontexte sowie zwischen weitaus mehr unterschiedlichen Akteur*innen(-gruppen) konstituieren, als es etablierte Normalvorstellungen zu denken vermögen.

Die Stille dieser Revolution liegt zum einen in der »Geräuschlosigkeit«, mit der sie sich im Rahmen von Alltagsroutinen und sozialen Interaktionsregulativen vollzieht (Aktaş et al., 2018, S. 179). Zum anderen liegt sie darin, dass die angesprochenen Entwicklungen in der Sportpädagogik bisher wenig beachtet und entsprechende Forschungsfelder und Forschungsfragen kaum erschlossen werden. An dieser Stelle setzt unser Beitrag an: Wir möchten für die Veränderungen der Konstitution des Faches »Sport« und des Sportunterrichts sensibilisieren und Überlegungen für ihre Erforschung anstellen, die sich im Speziellen der Erschließung der hoch bedeutsamen Internetkontexte widmen, die heute in die Sporthalle ›hineinragen‹, in denen Sportunterricht thematisiert und bisweilen sogar durchgeführt wird. Dafür berichten wir aus dem aktuell laufenden, von uns geleiteten Forschungsprojekt »InterSpU: Sportunterricht im Internet. Ethnographische Untersuchungen digitaler Lernkulturen«. Wir stellen das Erkenntnisinteresse des Projekts vor dem Hintergrund eines kurzen Forschungsüberblicks dar (Abschnitt 2), zeigen methodische Möglichkeiten zur Erforschung von Sportunterricht im Internet auf (Abschnitt 3) und diskutieren wichtige forschungsethische Aspekte für eine Sportunterrichtsforschung, die sich heute und zukünftig auch als Internetforschung verstehen muss (Abschnitt 4).

Forschungsüberblick und Erkenntnisinteresse

Das Internet ist zum selbstverständlichen Bestandteil vieler Handlungs- und Lebensformen geworden, wobei für Kinder und Jugendliche das Smartphone das wichtigste Zugangsmedium darstellt (Wolfert & Leven, 2019, S. 224). Junge Menschen von 12 bis 25 Jahren verbringen pro Tag 3,7 Stunden online und 96 % von ihnen kommunizieren täglich über Social-Media-Anwendungen wie WhatsApp, Instagram oder Snapchat (ebd., S. 25ff.).

Online-Sein und Sporttreiben stehen nicht in Konkurrenz zueinander und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden (Aufenanger, 2020, S. 24). Vielmehr zeigen verschiedene Studien die Relevanz des Internets auch für die Ausübung des Sports. Im Skateboarding, Snowboarding, Distance Running, Surfing, Fitnesssport oder Self-Tracking – um einige einschlägig untersuchte Beispiele zu nen-

nen – sind Internetpraktiken weder Add-On noch Abbild eines rein offline praktizierten Sports, sondern stehen in einem konstitutiven Wechselverhältnis zur Bewegungspraxis und sind integraler Bestandteil der jeweiligen Bewegungskultur (Schwier, 2020). Zudem hat sich die Kommunikation über Sport durch das Internet vervielfältigt (z.B. Grimmer, 2018) und trägt ebenfalls zur Entwicklung sportbezogener Identitäten bei (Braumüller, 2018).

Die Forschung zu Sportunterricht im Internet steckt hingegen, wie die sportpädagogische Digitalisierungsforschung im Allgemeinen (Rode, 2021a), noch in den Kinderschuhen und es bleibt unklar, wie genau das Internet das Miteinander, die Fachkultur und Prozesse der Sozialisation, der Subjektivierung, des Lernens und der Bildung konstitutiv durchdringt.

Bestehende Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich Kinder und Jugendliche in ihren Lebenswelten digitale Angebote und Inhalte mit Sportunterrichtsbezug aktiv, eigenlogisch und vor allem eigensinnig aneignen (Goodyear & Armour, 2018). Weiterhin werden z.B. in öffentlichen Internetforen gerade auch private Themen verhandelt und sensible bis hin zu tabuisierten Erfahrungen (anonym) geteilt, wie etwa zur Sexualität von Schüler*innen im Sportunterricht (Böhlke & Zander, 2021). Dabei sind die Internettechnologien und Online-Räume immer auch von Machtstrukturen durchzogen, an denen neue Akteur*innengruppen beteiligt sind (Lupton, 2015). Die unter Coronabedingungen vielerorts praktizierten Formen von synchronem oder asynchronem Online-Sportunterricht scheinen schließlich ganz eigene körperlich-mediale Diskurs-, Handlungs- und Erfahrungsräume hervorzubringen (z.B. Varea et al., 2020).

Für den »Sportunterricht im Internet« lassen sich die international artikulierten Rufe nach einer Forschung aufgreifen, die über die Frage »what works?« hinausgehen und es sich vielmehr zur Aufgabe machen, dieses komplexe Feld in seinen verschiedenen politischen, sozialen und kulturellen Dimensionen differenziert und kritisch zu untersuchen (z.B. Williamson at al., 2021). Unser Forschungsprojekt InterSpU bearbeitet diese Aufgabe vor einem kulturwissenschaftlichen Theoriehintergrund: Wenn in Online-Foren, Social-Media-Kanälen und auf Webseiten über Themen, Situationen, Ereignisse, Akteur*innen oder Inhalte des Sportunterrichts geredet, sie gezeigt, inszeniert, gelikt, geteilt oder vermittelt werden, dann gehen wir davon aus, dass sich in diesem Reden, Zeigen, Inszenieren, Liken, Teilen oder Vermitteln – d.h. in den sportunterrichtsbezogenen Internetpraktiken und -diskursen – spezifische Lernkulturen herausbilden.

Unter Kulturen verstehen wir symbolische Ordnungen, also Ordnungen von sozialen Sinn- und Bedeutungsgehalten, Codes und Logiken sowie unterscheidbaren Wahrnehmungs-, Klassifikations-, Deutungs- und Bewertungsmustern, die sich im Internet nicht nur in Praktiken, sondern auch in Diskursen materialisieren und dadurch immer auch von Aushandlungen, Machtansprüchen, Konkurrenz und Perspektivität gekennzeichnet sind: Was ist von wem in welchen Situationen

über Sportunterricht, Schüler*innen, Lehrer*innen etc. sagbar, zeigbar usw. und was nicht? Mit dem leitenden Konzept der Lernkulturen (u.a. Wulf et al., 2007) liegt der Fokus auf der (formalen wie informellen, expliziten wie impliziten) Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können im Rahmen dieser symbolischen Ordnungen. Wir interessieren uns dafür, welche Akteur*innen(-gruppen) in den betreffenden Internetkontexten miteinander in Beziehung treten, wie die Kommunikation dort abläuft, welchen ›Spielregeln‹ sie folgt, welche Kontexte (z.B. Familie) einbezogen werden und welches Wissen und Können dabei vorausgesetzt sowie vermittelt wird.

Ausgehend von dem skizzierten Erkenntnisinteresse bearbeitet das Projekt die übergeordnete Fragestellung, welche Lernkulturen des Sportunterrichts sich im Internet entlang welcher Praktiken und Diskurse rekonstruieren lassen. Damit interessieren wir uns weniger für individuelle Lernprozesse einzelner Personen und ihre normative Einordnung oder Bewertung, sondern wollen vielmehr die für sie konstitutiven Dimensionen verstehen und in ihren kollektiv geteilten Mustern rekonstruieren. Damit möchten wir das, was Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und andere im Internet in Bezug auf Sportunterricht sagen und tun, als einen wichtigen Teil ihrer sportunterrichtbezogenen Alltagswirklichkeit und damit der Kultur des Fachs und des Sportunterrichts in den Blick bringen, deren Vielschichtigkeit und Komplexität es besser zu verstehen gilt.

Sportunterricht im Internet untersuchen

Internetphänomene sind in weit verzweigte und dynamische Netzwerke eingebettet, die ebenso wenig feste Grenzen haben wie sie einen festen oder (für die Beteiligten wie auch die Forschenden) überschau- und klar identifizierbaren Personenkreis umfassen. Durch Teilen, Liken, Verlinken, Verändern etc. zirkulieren Inhalte und es werden komplexe Relationen erzeugt, in denen sich vielschichtige Bedeutungsauffächerungen und -verschiebungen vollziehen. Die in diesen Netzwerken aufkommenden Phänomene, wie z.B. bestimmte kinder- und jugendkulturelle Online-Trends, werden häufig stark einseitig, normierend und wertend diskutiert, was zu bedenklichen Zuschreibungen und sogar Verdeckungszusammenhängen führt.[1] Für die Erforschung von Sportunterricht im Internet bedarf es aus unserer Sicht deshalb eines nicht-standardisierten, offenen und flexiblen Forschungsstils, der gängige Deutungen, Wertungen und Zuschreibungen kontextualisiert, kritisch diskutiert und durch die Rekonstruktion digitaler sozialer Wirklichkeiten, Praktiken und Diskurse komplementiert (vgl. auch Rode, 2021b). Mit Blick auf das Fach

1 Dies zeigen Böhm et al. (2018) etwa am Beispiel des Sexting als einer lebensweltlichen Form digitaler jugendlicher Sexualkommunikation.

Sport erscheint uns dies noch einmal besonders wichtig, weil sich dieses in Bezug auf die Digitalisierung in einem Spannungsverhältnis bewegt, zwischen einer schon aus dem außerschulischen Sport sich aufdrängenden Öffnung für digitale Medien einerseits und einer Selbststilisierung als »analoge Blase« (Wendeborn, 2019, S. 11) andererseits.

Aus diesen Gründen schließen wir in unserem Projekt an eine qualitative Internetforschung an, die sich in den letzten 20 Jahren im Schatten von neuartigen Zugängen und großen Stichproben, die im Internet möglich sind, entwickelt hat (u.a. Früh, 2000; Schmidt-Lux & Wohlrab-Sahr, 2020). Diese, in weiten Teilen der sportwissenschaftlichen Community noch unbeachtete Forschungsrichtung greifen wir im Forschungsstil einer digitalen Ethnographie auf (u.a. Pink et al., 2016).

Ethnographie beruht auf der Interaktion von Forschenden mit Menschen und dem Betreten ihrer Lebensräume, um tiefgreifende Einblicke in soziale Phänomene und Strukturen zu erhalten (z.B. Breidenstein et al., 2013). In unserem Fall ist dies das Betreten von lebensweltlichen Online-Schauplätzen, um Einblicke in das Phänomen und die Struktur sportunterrichtsbezogener digitaler Lernkulturen zu erlangen. Dabei folgen wir den klassischen Prinzipien eines ethnographischen Forschungsdesigns (Breidenstein et al., 2013, S. 176), nach denen der Forschungsprozess als offener, reflexiver und zirkulärer Prozess konzipiert ist, in welchem Phasen der Datenerhebung, der Datenanalyse, der Entwicklung von Themen und Theoremen und der Kommunikation und Publikation von Erkenntnissen iterativ durchlaufen und prozessual integriert werden. Unser Projekt sieht vor, unterschiedliche, exemplarisch ausgewählte Felder digitaler Lernkulturen zum Sportunterricht zu erschließen. Aus aktuellem Anlass liegt der erste Schwerpunkt auf dem pandemiebedingten Distanzlernen bzw. Homeschooling im Fach Sport, wie es sich über soziale Streamingplattformen (z.B. YouTube) und bestimmte Genres von Online-Videos (z.B. Challenges) konstituiert. Ausgehend von dieser ersten Schwerpunktsetzung werden im Forschungsverlauf weitere Felder nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung ausgewählt und vertieft untersucht. Am Ende sollen Aussagen zu Gemeinsamkeiten und Spezifika digitaler Lernkulturen möglich werden.

Die Feldforschung folgt einer multimethodischen Erhebungsstrategie, die einen Korpus heterogener, miteinander in Beziehung stehender Daten erzeugt. Zwei Arten von Erhebungsmethoden kommen zur Anwendung:

- Teilnehmenden Beobachtung (Feldnotizen und -protokolle) in Internetkontexten (z.B. Foren, Social-Media-Gruppen, -Kanäle) inklusive der Dokumentation von Online-Kommunikation (z.B. Kommentare, Text-, Bild- und Videoposts, mediale Strukturen wie z.B. Seitenaufbau, Verlinkungen) mithilfe von Screenshots und Screencast-Software (z.B. Captura)

- Interviews mit Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern: ethnographisches, episodisch-narratives Interview, Feldgespräche sowie asynchrone Interviewformate wie z.B. Mail oder Messaging Interviews
- Die Datenauswertung erfolgt multimethodisch mithilfe textbasierter, narrativer wie auch visueller Analyseverfahren. Drei Gruppen von Auswertungsmethoden kommen zum Einsatz:
- Mithilfe von kodierenden und kategorienbildenden Verfahren, Mappingverfahren und der Anfertigung von Memos wird das vielschichtige Material aufgebrochen, Zusammenhänge hergestellt und Themen herausgearbeitet.
- Detailanalysen erfolgen mithilfe von sequenziellen Verfahren, die sich u.a. diskurs- und adressierungsanalytischen sowie dokumentarischen Heuristiken bedienen.
- Verdichtungen von Themen und Detailanalysen erfolgen mithilfe von dichten Beschreibungen und narrativen Portraits.

Schon in der Konzeption und Initiierung unseres ethnographischen Zugangs hat sich gezeigt, dass sich die Untersuchung von Sportunterricht im Internet auch forschungsethisch in einem neuen und herausfordernden Terrain bewegt. Forschungsethische Fragen der Internetforschung werden gegenwärtig noch recht unterschiedlich diskutiert und es liegen verschiedene Anregungen und Hinweise, aber wenig klare Richtlinien vor. In der Sportpädagogik werden diese bislang fast gar nicht aufgegriffen. Wenn sich Sportunterrichtsforschung zukünftig auch als Internetforschung verstehen muss, scheint eine forschungsethische Diskussion dieses Forschungsfeldes aber unumgänglich.

Forschungsethische Aspekte

Aus diesem Grund möchten wir abschließend drei forschungsethische Aspekte von Sportunterrichtsforschung als Internetforschung ansprechen, die sich in unserem Projekt als bedeutsam zeigen: ein grundlegendes Verständnis von Forschungsethik als Prozessethik, das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit sowie die informierte Einwilligung der Betroffenen.

Ein gemeinsamer Nenner der forschungsethischen Diskurse zur Internetforschung liegt darin, Forschungsethik – wie es auch in ›klassisch‹ ethnographischer Forschung beansprucht wird – noch stärker als Prozessethik zu verstehen (Franzke et al., 2020, S. 4). Forschungsethische Erwägungen, Bewertungen und Entscheidungen sollen deutlich stärker in den Forschungsprozess verlegt werden. Es wird ein Vorgehen gefordert, das die eigene Forschungspraxis und in ihr auftretende Probleme und Risiken kontinuierlich reflektiert und dabei auf gesammelte Erfahrungen und ethische Erwägungen der Forschenden im Feld, auf bereits bestehende

Studien und auf den Dialog mit den Feldteilnehmer*innen und anderen Forschenden angewiesen ist (ebd.). In unserem Projekt folgen wir dieser Position im Rahmen der Zirkularität, Offenheit und Reflexivität unseres ethnographischen Forschungsdesigns.

Dabei zeigt sich, dass das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit schwierig zu bestimmen ist und eine (mögliche) Besonderheit der Internetforschung darstellt, die eng mit Fragen nach der Auslegung des Grundsatzes der informierten Einwilligung verbunden ist. Die Abgrenzungen zwischen öffentlich und privat sind in Internet- und insbesondere in Social-Media-Kontexten sowohl rechtlich als auch ethisch umstritten. Aktuell werden Inhalte aus frei zugänglichen Internetseiten und Plattformen wie Twitter oder YouTube als öffentlich und damit als für Forschung potenziell verwendbar angesehen. Geschlossene Räume und Seiten, bei denen Zugänglichkeiten über ein persönliches Profil und der Datenschutz über persönliche Privatsphäreeinstellungen geregelt werden – z.B. bei Facebook oder Instagram –, werden dagegen eher als privat eingestuft, so dass eine Verwendung zu Forschungszwecken nicht ohne Weiteres (d.h. nur unter entsprechenden Maßnahmen zur Information und Einwilligung; siehe unten) möglich ist. Dies gilt auch dann, wenn man auf betreffende Inhalte ggf. mittels einer Suchmaschine zugreifen kann. Allerdings können Privatsphäreeinstellungen von Nutzer*innen- oder Plattformseiten aus geändert werden, wodurch sich auch der Status potenzieller Daten ändert. Auch ist umstritten, bei welchen Detailkonfigurationen die Grenze wie genau verläuft, so dass eher von einem Spektrum zwischen privateren und öffentlicheren Daten auszugehen ist.

Vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen orientieren wir uns an der sogenannten SPIC-Skala (Heibges et al., siehe Tabelle 1) und adaptieren diese für Internetkontexte. Die SPIC-Skala unterscheidet ethnographische Forschungskontexte anhand der Privatssphäreerwartungen, die Teilnehmer*innen konventionell mit diesen Kontexten verknüpfen. Unsere Forschung findet in Internetkontexten statt, für die wir im Vorhinein geringe bis mittlere Privatsphäreerwartungen identifizieren (öffentliche bis eingeschränkt öffentliche Online-Kontexte), und wir verschreiben uns der Pflicht, diese Einschätzung im Prozess zu prüfen und zu reflektieren, um situationsangemessene Maßnahmen zur Information der Teilnehmer*innen und zum Umgang mit Daten treffen zu können. Dabei orientieren wir uns zudem an der Empfehlung, situativ ggf. stärker nach der Art der Daten statt nach der Zugänglichkeit zu unterscheiden. Hier sind Bilder tendenziell als privater und damit sensibler einzustufen als Texte (Hennell et al., 2020).

Schließlich orientieren wir uns außerdem an dem Hinweis, dass es sich bei Internetdaten um stark relationale Daten handelt (Hennell et al., 2020), deren Bedeutungsgehalte in Abhängigkeit z.B. von einzelnen Verlinkungen, Hashtags oder anderen Kontextaspekten stark variieren können. Entsprechend dokumentieren wir den medialen Kontext mit und treffen forschungsethische Entscheidungen – soll

ein bestimmter Post verwendet werden oder nicht, und wenn ja, wie genau? – immer kontextabhängig.

Die Stille in der Sportunterrichtsforschung beenden

Tabelle 1: SPIC-Skala

Privatsphären-erwartung	Beobachtung Beispielsetting	Operationalisierung des Freiwilligkeitsprinzips	Forschungsethische Parameter
gering	Belebter öffentlicher Raum	Schutz vor unerwarteter Identifizierung der Person ex post	Kein individueller Informed Consent/ Nicht-Identifizierbarkeit einzelner Personen sicherstellen
mittel	Arbeitssystem	Schutz vor unerwarteter Identifizierung der Person ex post/Schutz vor Leistungsevaluation in situ und ex post	Kein individueller Informed Consent/ Nicht-Identifizierbarkeit einzelner Personen sicherstellen/ Information über Abwesenheit v. Leistungsevaluation sicherstellen
hoch	Selbsthilfe-gruppe	Schutz vor Situationsstörung durch Fremd in situ/Schutz vor Identifizierung der Person und Leistungsevaluation ex post/ Ermöglichung der Datenkontrolle ex post	Informed Consent für Anwesenheit von erreichbaren Gate-Keepern ex ante, Informed Consent der Beteiligten in situ (inkl. Hinweis auf Datenkontrolle), Nicht-Identifizierbarkeit einzelner Personen sicherstellen
hoch	Interview Job-Shadowing direkte Beobachtung von Einzelpersonen	Schutz vor unerwarteter Identifizierung der Person ex post/Schutz vor Leistungsevaluation in situ und ex post	Informed Consent ex ante/Nicht-Identifizierbarkeit sicherstellen/Information über Abwesenheit v. Leistungsevaluation sicherstellen

Heibges et al., 2019, S. 137

Die hier auf knappem Raum angesprochenen Aspekte aus den Bereichen der Forschungsethik, des methodischen Vorgehens und des theoriegeleiteten Erkenntnisinteresses verdeutlichen am Beispiel unseres Projekts, dass die stille Revolution des Sportunterrichts auch sehr grundlegende Herausforderungen für die Sport-

unterrichtsforschung mit sich bringt, zu deren Bewältigung allenfalls erste Reflexionsangebote vorliegen. Eine Sportunterrichtsforschung, die zukünftig verstärkt das Internet als Forschungsfeld einbeziehen möchte, kann diese Stille in Ansätzen beenden und über die Untersuchung einer Vielzahl an unbekannten Phänomenen nicht nur gängige Normalvorstellungen von Sportunterricht erweitern, sondern auch einen Beitrag zur Vergewisserung zentraler Prämissen qualitativer Sozialforschung leisten.

Literatur

Aktaş, U., Lehner, N., Klemm, M., Rode, D., Schmidl, A., Staples, R., Waldmann, M., & Wöhrle, P. (2018). Leib & Netz: Neue Körperbezüge als theoretische Herausforderung – ein Forschungsprogramm. In M. Klemm & R. Staples (Hg.), *Leib und Netz: Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung* (S. 177-189). Springer VS.

Aufenanger, S. (2020). Digitale Medien und Bewegung – Kontexte einer medialen Jugendkultur. In C. Theis, H. Rudi, L. Trautmann, M. Zühlke, & T. Bindel (Hg.), *Bewegte Freizeiten als Referenzen institutioneller Bildung* (S. 15-26). Academia.

Balz, E., Krieger, C., Miethling, W.-D., & Wolters, P. (Hg.). (2020). *Empirie des Schulsports* (3. vollständig überarb. Aufl.). Meyer & Meyer.

Böhlke, N., & Zander, B. (2021). Sexualität von Schüler*innen im Sportunterricht. Ergebnisse einer Diskursanalyse in Onlineforen. *German Journal of Exercise and Sport Research*. https://doi.org/10.1007/s12662-021-00775-x.

Böhm, M., Budde, J., & Dekker, A. (2018). Sexuelle Grenzverletzung mittels digitaler Medien an Schulen – Annäherung an einen doppelten Verdeckungszusammenhang. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.02.21.X.

Braumüller, B. (2018). Sportbezogenes Handeln in virtuellen sozialen Netzwerken: Bedeutung und Relevanz für das Sporttreiben und die sportive Identität junger Erwachsener. *German journal of exercise and sport research, 48*(1), 79-88.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (Hg.). (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UVK.

Bunz, M. (2012). *Die stille Revolution. Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen*. Suhrkamp.

Franzke, A. S., Bechmann, A., Zimmer, M., Ess, C. M., & Association of Internet Researchers (2020). *Internet Research: Ethical Guidelines 3.0.* https://aoir.org/reports/ethics3.pdf.

Früh, D. (2000). Online-Forschung im Zeichen des Qualitativen Paradigmas. Methodologische Reflexion und empirische Erfahrungen. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, *1*(3), Artikel 35.

Goodyear, V. A., & Armour, K. A. (2018). Young People's Perspectives on and Experiences of Health-Related Social Media, Apps, and Wearable Health Devices. *Soc. Sci.*, *7*(8), 137. https://doi.org/10.3390/socsci7080137.

Grimmer, C. G. (Hg.) (2018). *Sportkommunikation in digitalen Medien: Vielfalt, Inszenierung, Professionalisierung*. Springer VS.

Heibges, M., Mörike, F., & Feufel, M. A. (2019). *Wann braucht Ethnografie eine Einverständniserklärung? Praktische Antworten auf ethische Fragen zu ethnografischen Methoden in der HCI-Forschung.* https://dx.doi.org/10.18420/muc2019-ws-258-02.

Hennell, K., Limmer, M., & Piacentitni, M. (2020). Ethical Dilemmas Using Social Media in Qualitative Social Research: A Case Study of Online Participant Observation. *Sociological Research Online, 25*(3), 473-489.

Lupton, D. (2015). Data assemblages, sentinent schools and digitised health and physical education (response to Grad). *Sport, Education and Society, 20*(1), 122-132.

Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer VS.

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography. Principles and practice*. SAGE.

Rode, D. (2021a). Digitalisierung als kultureller Prozess – Grundlegende Bestimmungen und sportpädagogische Anschlüsse jenseits der Technologie. In C. Steinber & B. Bonn (Hg.), *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (S. 39 – 61). Academia.

Rode, D. (2021b). Alles ›belfie, #thighgap und #gymselfie oder was? Bilderwelten digitalisierter Jugendsportkulturen – Ipulse für eine sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive. In Fakultätentag Sportwissenschaft Nordrhein-Westfalen und Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Körper, Sport und Digitalität – Bewegungserleben von Kindern und Jugendlichen* (S. 18-21). WWU Münster.

Scherler, K. (2000). Sport als Schulfach. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler, & W. Weichert (Hg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 36-60). Hofmann.

Schmidt-Lux, T., & Wohlrab-Sahr, M. (2020). Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, *21*(1), 3-11.

Schwier, J. (2020). Entwicklungstendenzen des informellen Jugendsports. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *8*(2), 22-38.

Varea, V., González-Calvo, G., & García-Monge, A. (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy.* https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233.

Wendeborn, T. (2019). Wer nicht *mit* der Zeit geht, *geht* mit der Zeit – Zum Sportunterricht in einer digital revolutionierten Gesellschaft. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge, 60*(2), 9-25.

Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology, 46*(2), 117-127. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1922437.

Wolfert, S., & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung. Wie Online und Offline ineinandergreifen. In Shell Deutschland Holding (Hg.), *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019–Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 213-246). Beltz.

Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. VS.

Das tänzerische Selbstkonzept bei Kindern
Empirische Annäherungen an ein bisher vernachlässigtes Konstrukt

Helena Rudi & Claudia Steinberg

Einleitung und Rahmung

Tanz ist persönlichkeitsbildend und das insbesondere, wenn von einem eigenverantwortlichen, partizipativ-experimentellen und wertfreien Umgang mit Bewegung und Körper ausgegangen wird. Dies zeigen unterschiedlichste Studien und Forschungsübersichten insbesondere innerhalb von Forschungskontexten der Kulturellen Bildung der letzten Jahre (u.a. Barz & Kosubek, 2008; Deasy, 2004; Rittelmeyer, 2010; Winner et al., 2013; Schwender et al., 2018).

Mithilfe einer kreativen Bewegungsvermittlung, die gerade im Grundschulalter von Bedeutung ist, werden neben gestalterisch-kreativen auch sensomotorische, soziale, emotionale sowie kognitive Zielstellungen angesprochen. So können bereits frühzeitig facettenreiche und in ihrer Komplexität vielfältige Erfahrungen mit dem eigenen und fremden Körper, den damit einhergehenden (möglichen) Bewegungsoptionen und -vorstellungen sowie Wert- oder Rollenverständnissen gemacht und diese reflexiv aufgebrochen werden (u.a. Steinberg et al., 2018). Kinder und Jugendliche erhalten damit die Möglichkeit, kontextspezifische und domainspezifische Verständnisse und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt auszubilden, indem sie diese in all ihren Facetten wahrnehmen, reflektieren und den eigenen (bisherigen) Mustern gegenüberstellen.

Gerade für die Altersgruppe der 8- bis 12-Jährigen ist bedeutsam, dass in diesem Alter ein immer differenzierteres Bild der eigenen Person konstruiert wird (Zimmer, 2012): Einerseits erhalten Kinder im schulischen Kontext ein vermehrt differenziertes und oftmals kritischeres Feedback zu den eigenen Leistungen und Vorstellungen. Hinzukommen die zunehmende Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse für die eigenen Bewertungspraxen und die Einschätzung eigener Leistungen. Andererseits begünstigen Entwicklungsprozesse, beispielsweise der Übergang von der Kindheit in die Pubertät sowie der Schulwechsel von der Grund- zur weiterführenden Schule und die damit einhergehenden neuen Bedarfe, Her-

ausforderungen und Ereignisse, verstärkt die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Körper (sowie dem, was dieser Körper leisten kann und was nicht) und der sozialen Umwelt.

Obwohl bereits viele Erkenntnisse über persönlichkeitsbildende Wirkungen ästhetisch-kultureller Bewegungsangebote in formalen oder non-formalen Kontexten vorliegen (s.o.), gestalten sich die Zugänge zu diesbezüglichen Bildungsangeboten oft undurchsichtig. Einerseits ist der Zugang zu kulturellen oder bewegungsorientierten Angeboten nach wie vor vom sozialen Umfeld abhängig, denn Empfehlungen von Freunden und Familie sind die häufigste Informationsquelle (vgl. u.a. Jörissen, 2015). Andererseits wissen wir noch zu wenig über den medialen Einfluss (z.B. über soziale Netzwerke) auf die spezifische Interessensbildung künstlerischer Tätigkeiten oder die Wahl einzelner Sportarten von Kindern und Jugendlichen. Einzelne Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen geben zwar einen Überblick zum Nutzungsverhalten, liefern aber keine weiteren Informationen zum Kultur- und Sportbereich (MpFv, 2020).

Blicken wir auf den Bereich Tanz, wird deutlich, dass insbesondere webbasierte Onlineplattformen als Leitmedium fungieren (vgl. RKB, 2019) und YouTube, TikTok oder Instagram primär zur Ideengenerierung und Inspiration sowie zu Lernzwecken und zum Austausch mit anderen genutzt werden (vgl. Rudi et al., 2019). Über diese Plattformen erfahren Kinder und Jugendliche, was Tanz sein kann, welche Facetten er mit sich bringt und welche Bewegungen diesem implizit sind. Sie sind ständig gefordert auf Kommunikationsplattformen kursierende Rollen- oder Normverständnisse, die den gesehenen Moves und Bewegungsoptionen implizit sind, mit den eigenen tanzspezifischen Fähigkeiten und Einstellungen in Einklang zu bringen, indem sie diese mit den eigenen Vorstellungen, bisherigen Erfahrungen und Fähigkeitszuschreibungen vergleichen.

So vermuteten wir, dass sich in dieser Auseinandersetzung mit tänzerischen Inhalten ein tanzspezifisches Selbstkonzept entwickelt, welches sich mit dem Alter bzw. mit zunehmenden Erfahrungen immer stärker ausdifferenziert. Es stellt sich die Frage: Gilt dies auch für Kinder und Jugendliche ohne oder nur mit wenig eigener aktiver Tanzerfahrung? Also auch für diejenigen, die hauptsächlich oder gar ausschließlich Tanz medial rezipieren?

Der vorliegende Beitrag soll das domainspezifische tänzerische Selbstkonzept von Kindern im Alter von 8-12 Jahren in den Blick nehmen. Dabei soll es nicht nur in seiner theoretischen Auslegung vorgestellt, sondern auch Ausschnitte eines hierzu entwickelten Fragebogens präsentiert werden, der die einzelnen Facetten des tänzerischen Selbstkonzepts messen kann. Mithilfe dieses Fragebogens können die je individuellen Einstellungen zu Tanz, Fähigkeiten im Tanz und Vorstellungen von Tanz bei Kindern erfahren und hinterfragt werden. Dadurch können wichtige Erkenntnisse für die Vermittlung im Kindesalter abgeleitet und bedarfsgerechte Inhalte (z.B. in der kreativen Bewegungserziehung) dargeboten werden.

Gibt es ein tänzerisches Selbstkonzept? Abgrenzungen und Verweise zu bestehenden Modellen und Theorien

Um Aussagen über Persönlichkeitsstrukturen treffen zu können, wird in der Persönlichkeitsforschung das Selbstkonzept als operationalisierbarer Bereich herangezogen (Tietjens, 2009). Selbstkonzepte umfassen das Wissen um Fähigkeiten und Einstellungen, aber auch Emotionen der eigenen Person (Mummendy, 2006). Es geht also um die Frage: Wer bin ich, und was kann ich zum Beispiel in Mathematik, Sprachen, Sport, Musik oder Tanz?

Das wohl gängigste Modell ist das mehrdimensionale hierarchische Modell des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976). Dieses greift insbesondere die Eigenschaftsvielfalt eines Menschen auf, indem es dem allgemeinen Selbstkonzept mehrere unterschiedliche Dimensionen zuspricht. Das Allgemeine Selbstkonzept wird hierbei in zwei Bereiche unterteilt: Das Akademische und das Nicht-Akademische Selbstkonzept. Ersteres umfasst vor allem schulfachbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten, während das nicht-akademische Selbstkonzept die emotionale, physische und soziale Komponente inkludiert.

Die Annahmen eines tänzerischen Selbstkonzepts basieren auf den Befunden zu diesem mehrdimensionalen Modell, welches weitere Teilselbstkonzepte ermöglicht. Diesem, gerade in der sportwissenschaftlichen Forschung, vielfach empirisch überprüften Modell fehlt allerdings bis heute eine künstlerisch-ästhetische bzw. künstlerisch-kulturelle Komponente (Rudi, 2021). Sie kann weder dem akademischen Bereich noch den bisher definierten nicht-akademischen Teilbereichen zugewiesen werden, sondern sollte vielmehr eigenständig neben bzw. parallel zu diesen angenommen werden. Denn wird Tanz als Bewegungsform betrachtet, lassen sich durchaus Ansätze der Sportwissenschaft verknüpfen, als Kunstform und Kulturgut sind ihm künstlerische und musische Bestandteile implizit.

Für unser Forschungsanliegen bedeutend war also, dass künstlerische oder kulturelle Inhalte, aber auch Themen der Digitalität und Mediennutzung bis zuletzt unberücksichtigt blieben oder in der Forschungslandschaft nicht ausreichend verfolgt und beforscht wurden. Dabei gibt es bereits vielfache Hinweise darauf, dass es auch im künstlerisch-ästhetischen Kontext Selbstkonzeptmodelle gibt: Anzuführen sind hier im Bereich des künstlerischen Selbstkonzepts Arbeiten von Svengalis (1978) oder Vispoel (1993; 1995), im musischen Bereich unter anderem Arbeiten von Pfeiffer (2007) oder Spychiger (2007), die ihren Ursprung in Arbeiten von Vispoel (1993; 1994) verorten können. Zur Konstruktion des tänzerischen Selbstkonzepts werden daher neben Befunden des musischen und künstlerischen Bereichs auch Erkenntnisse des physischen Selbstkonzepts (u.a. Conzelmann, 2001; Marsh et al., 1994; Stiller et al., 2004) herangezogen sowie der informationstheoretische Ansatz zu den Quellen selbstbezogenen Wissens nach Filipp (1993) berücksichtigt.

Es kann festgehalten werden, dass sich zwar einzelne Ergebnisse oder Annahmen bisheriger Modelle auf ein tänzerisches Selbstkonzept übertragen lassen, es mit diesen aber nicht adäquat bzw. in Gänze abgebildet werden kann; Insbesondere, wenn von einem eingangs beschriebenen Tanzverständnis ausgegangen wird.

Der Fragebogen zur Erhebung des physischen Selbstkonzepts (Stiller et al., 2004) beispielsweise zeigt nahezu ausschließlich auf Fähigkeiten bezogene und stark sportivzentrierte Items: »Ich könnte 5 Kilometer joggen«/»Ich kann leicht schwere Dinge hochheben«. Tanzspezifische Inhalte, etwa gestalterische Tätigkeiten sind hier nicht abgebildet.

Ähnliche Tendenzen finden sich in den Annahmen zum künstlerischen Selbstkonzept von Vispoel (1994), welchem die unabhängigen Teilkonzepte Tanz, Schauspiel, Musik und Visuelle Künste subsummiert werden können. Die hier für den Tanz formulierten Items beziehen sich ebenfalls rein auf Fähigkeiten. Sie setzen sogar Erfahrungen im Tanz voraus, sodass sie nicht für alle Personen anwendbar sind: »Ich könnte einen Tanzwettbewerb gewinnen«/»Ich brauche lange, um mir Tanzschritte zu merken«. Dabei zeigen Ergebnisse von Borczyk und Behrens (2014) zum Tanz sowie von Spychiger (2007) zur Musik, dass Personen Einstellungen in einer Domäne entwickeln können, auch ohne sich spezifische oder positive Fähigkeiten oder Kompetenzen zuzuschreiben.

Auch werden auf Einstellungen bezogene Merkmale und Interessen (die eben auch das je spezifische Selbstkonzept ausmachen), wie es Spychiger et al. (2010) zum musikalischen Selbstkonzept formulieren, nicht berücksichtigt: »Mich interessiert, wie Musikinstrumente funktionieren«/»Mit Musik kann ich meine Sorgen vergessen«/»Das Gesellige an der Musik bedeutet mir viel«.

Zuletzt ist die Aktualität bisheriger Konzepte infrage zu stellen, denn das Themenfeld der Digitalität oder konkreter die Mediennutzung werden nicht in diesen Ansätzen berücksichtigt.

Der im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes zur Erhebung des tänzerischen Selbstkonzepts entwickelte Fragebogen berücksichtigt diese Annahmen und Abgrenzungen. Er wurde aus den nachfolgend formulierten Leitfragen konstruiert: 1.) Welche tänzerischen Selbstzuschreibungen äußern Kinder? 2.) Wie ist das daraus abzuleitende tänzerische Selbstkonzept inhaltlich und strukturell beschaffen? 3.) Wie lässt es sich unter der Annahme eines mehrdimensionalen Modells (Shavelson et al., 1976) integrieren und mit bereits bestehenden theoretischen Annahmen und empirischen Befunden vereinen oder von diesen abgrenzen?

Methodischer Zugang und Entwicklungsprozess

Ausgehend von einem Mixed-Methods-Ansatz in Form eines Exloratory Sequential Designs (Creswell & Plano Clark, 2018), welches dazu beiträgt, dass Erkenntnisse vielfältiger herausgearbeitet werden und die empirische Evidenz durch mehrere Perspektiven erhöht werden kann, wurden die Annahmen eines tänzerischen Selbstkonzepts mithilfe von drei Forschungsschritten überprüft und das Modell präzisiert: Literaturarbeit, Qualitative Erhebungsphase, Quantitative Erhebungsphase.

Mithilfe der Literaturarbeit konnten zunächst grundlegende inhaltliche und strukturelle Annahmen und Merkmale eines tänzerischen Selbstkonzepts formuliert werden. Dazu wurden bestehende Erhebungsbögen oder einzelne Items aus den Bereichen Sport, Musik oder dem allgemeinen Selbstkonzept (vgl. oben) auf ihre Nähe zur Bewegung sowie einem offenen Tanzverständnis untersucht. Insbesondere Items des musikalischen Selbstkonzeptes konnten gut auf den Tanz übertragen werden. So wurde aus dem Item: »Mich interessiert, wie Musikinstrumente funktionieren« (vgl. Spychiger et al., 2010) das Item »Mich interessiert, wie bestimmte Bewegungen im Tanzen funktionieren« formuliert. Das Item »Es fällt mir leicht, mich zu Musik zu bewegen« (ebd.) wurde beispielsweise im Original übernommen. Eine erste inhaltliche Struktur entstand durch die Methoden der qualitativen Datenerhebung: Hier wurden im Rahmen des Verbundprojekts KuBiTanz-Kulturelle Bildungsforschung im Tanz[1] einem praxeologischen Ansatz folgend und mithilfe von narrativ-episodischen Interviews mit Akteur*innen des Feldes sowie Expert*inneninterviews (N = 21) und bundesweite Beobachtungen unterschiedlicher Tanzvermittlungskontexte (N = 64) tanzspezifische Dimensionen tänzerischer Praxen herausgearbeitet (Neuber et al., 2020) sowie vielfältige Informationen zu Einstellungen, Erfahrungen, Wünschen und Bedarfen im Tanz erfragt. Insbesondere die Interviews mit tanzerfahrenen Kindern (N = 11; M = 10.55; SD = 2.423) konnten subjektive Sichtweisen und Sinnzuschreibungen öffnen und zu einer ersten Struktur des tänzerischen Selbstkonzepts beitragen. Der gesamte Datensatz wurde mit den Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) analysiert.

Daraus wurden Items unter Berücksichtigung relevanter Literatur generiert und der Fragebogen (vierstufige Likert-Skala) teststatistisch in mehreren Messzeitpunkten auf seine Güte hin überprüft. Dabei wurde er in mehreren Durchläufen (NPilot = 9; N1 = 527; N2Pre = 721; N2Post = 676; N3 = 315) Kindern der dritten bis

1 Das Forschungsvorhaben wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes KuBiTanz (Projektlaufzeit: 2016-2019) als Teilprojekt eins vierteiligen Forschungsvorhabens an der Universität Mainz umgesetzt (FKZ: 01JK1601C).

sechsten Klassenstufe unterschiedlicher Schultypen (Grundschule, Integrierte Gesamtschule, Realschule Plus, Gymnasium) vorgelegt. Mithilfe faktorenanalytischer Verfahren (Bühner, 2020) wurden Itemreduktionen vorgenommen und das Modell des tänzerischen Selbstkonzepts hinsichtlich seiner Struktur konkretisiert. Die quantitative Erhebungsphase diente damit der Überprüfung und Präzisierung der im qualitativen Forschungsmodul entwickelten inhaltlichen Struktur des tänzerischen Selbstkonzepts anhand einer breiteren Population (Kinder mit, ohne oder mit wenig Tanzerfahrung).

Das tänzerische Selbstkonzept bei Kindern – Exemplarischer Einblick in Teilaspekte des Fragebogens

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der drei Forschungsschritte umfasst das tänzerische Selbstkonzept alle

> »tanzbezogene[n] Erfahrungen und Einstellungen, anhand derer sich ein Individuum wahrnimmt und diesbezügliche Fähigkeiten und Vorstellungen bewertet, wenn es sich selbst beschreibt. Es ist ein mehrdimensionales Konstrukt, […] [welches] alle selbstbezogenen Informationen domainspezifisch subsummiert […], die den Tanz betreffen und welches sich im Sinne eines zirkulären Prozesses aus den gemachten Erfahrungen im Tanz sowie den daraus resultierenden Einstellungen zu Tanz konturiert« (Rudi, 2021, S. 178).

In seiner durch multiple Explorative Faktorenanalysen spezifizierten Form kann es durch 44 Items (Varianzaufklärung = 62,96 %: MSAØ = .970; KMO = .975; $p < .001$; $df = 946$; h2Ø = .604) mit den fünf extrahierten Facetten (Faktoren) abgebildet werden:

I) Können/Vergleichsebene (12 Items)
II) Einstellung zu Tanz/Musik (12 Items)
III) Interesse am Tanz (12 Items)
IV) Rezeption tänzerischer Inhalte via digitaler Medien (4 Items)
V) Relevante Personengruppen (4 Items)

Die hier angegebenen Kennwerte weisen insgesamt auf eine gute Eignung des Datensatzes für faktorenspezifische Analysen mit der angegebenen Itemberücksichtigung ($N = 44$) hin und bestätigen die Durchführbarkeit dieser für die vorliegende Stichprobe.

Die Facette »Rezeption tänzerischer Inhalte via digitaler Medien« zeigte sich beispielsweise bereits in der qualitativen Teilstudie als eigenständige Kernkatego-

rie und konnte auch über die einzelnen Messzeitpunkte teststatistisch abgebildet werden. Sie wird daher nachfolgend fokussiert und exemplarisch präsentiert.

Die dieser Facette zugehörigen Items sind insbesondere den Interviews mit den im Tanz aktiven Kindern entsprungen, die davon berichteten, wie sie Tanz rezipieren bzw. auf welchem Wege sie sich ein Bild von dem machen, was sie unter Tanz verstehen. So verwiesen sie gehäuft auf die Plattform YouTube (u.a. Interview 3, Z. 425): »Klar, man kann auch einfach Choreographien angucken und dann daraus Sachen filtern, die man cool findet und das dann halt in seine Choreo einbauen.« (Interview 11, Z. 1667ff.).

Aus den Analysen dieses Inhaltbereichs konnten acht Items generiert werden, die in mehreren Messzeitpunkten auf ihre Güte hin überprüft und in Expert*innenrunden dem Fragebogen final exkludiert oder inkludiert wurden. Das Item »Medien fördern meine Kreativität« wurde so beispielsweise aufgrund relevanter Kennwerte sowie der zu voraussetzungsvollen Formulierung vor allem für die jüngeren Kinder eliminiert.

Final umfasst der Fragebogen hinsichtlich dieser Facette die Items:

I) Ich schaue mir lieber Tänze in Internet oder Fernseher an, als im Theater.
II) Manchmal schaue ich mir Tanz im Internet an.
III) Im Internet findet man coole Tänze.
IV) Tanz kenn ich aus Medien (wie Fernseher, Internet oder andere).

Die für diese Items relevanten Kennwerte sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Itemkennwerte für die Facette IV (44 Items, 5-faktorielle Lösung, Hauptachsenanalyse, Promax-Rotation, N = 585)

	Itemkennwerte			Faktorladungen	
Item	M	SD	R	IV	h2
I	2.65	.044	.327	.764	.407
II	2.82	.043	.556	.708	.573
III	2.09	.041	.381	.647	.417
IV	2.57	.046	.265	.526	.295

Die hohen Faktorladungen sowie die dazu ausgewiesenen Kommunalitäten deuten auf eine gute Abbildung des Faktors IV mit den darin enthaltenen Items hin und bestätigen die Annahme einer eigenständigen Kategorie zur medialen Nutzung und Rezeption tänzerischer Inhalte der qualitativen Datenerhebungsphase.

Zusammenfassung und Ausblick

Das tänzerische Selbstkonzept stand bisher weder auf theoretischer noch empirischer Ebene national oder international im Fokus der Forschung. Wie der Forschungsstand zeigt, sind mittlerweile insbesondere Studien zu finden, die sogenannte Transfereffekte bestimmter künstlerischer Tätigkeiten in den Blick nehmen und beispielsweise eher allgemein das persönlichkeitsbildende Potenzial von Tanz fokussieren. Bestehende Erhebungsinstrumente sind jedoch nicht domainspezifisch genug, um Aussagen darüber zu treffen, ob sich beispielsweise auch Veränderungen hinsichtlich des Selbstbilds im Tanz ergeben.

Wir wissen zwar, dass bestimmte Teilbereiche des Selbst, wie die soziale Akzeptanz unter Peers, durch ein Tanzprogramm verbessert werden können (Steinberg et al., 2018), inwiefern ein Tanzangebot allerdings auf tanzspezifischer Ebene Effekte aufzeigt, wurde bisher nicht untersucht – und konnte nicht untersucht werden, da keine hinreichend reliablen und validen Erhebungsinstrumente vorlagen.

Der hier vorgestellte Fragebogen zur Erhebung des tänzerischen Selbstkonzepts ermöglicht derartige domänenspezifische und interdisziplinäre Forschungsvorhaben. So können Forschungsdesigns anschließen, die bspw. der Frage nachgehen, inwiefern das tänzerische Selbstkonzept durch unterschiedliche Vermittlungsformate oder innerhalb verschiedener Bildungskontexte beeinflusst wird. Es können darauf aufbauend die vielfach geforderten Transfereffekte auf andere Bereiche (z.B. mathematisches oder soziales Selbstkonzept) untersucht werden, die zur Legitimation von Bildungsangeboten beitragen und zur Förderung weiterer Projekte für Kinder führen können.

Inwiefern Tanzangebote etwa bewirken können, dass sich Kinder bewusst(er) darüber werden, was sie im Tanz können oder ob sie sich gerne zu Musik bewegen oder Tanz gerne medial rezipieren, würde helfen, Tanzangebote auch in ihrem Qualitätsanspruch adäquater zu gestalten und verstärkt an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Die Erhebung des tänzerischen Selbstkonzeptes könnte Tanzprogramme evaluativ begleiten, die dann nicht nur ausweisen können, ob sich auf allgemeiner sozialer Ebene oder auf Ebene des physischen Selbstkonzepts Effekte eingestellt haben. Der Fokus in der Erhebung auf das domainspezifische gibt Vermittler*innen mehr Hinweise darauf, wie Angebote zielgruppengerecht zu gestalten sind. Denn die Besonderheit eines auf kreativen Tanz bezogenen Bewegungsangebotes liegt darin, einen wertfreien Umgang mit Körper und Bewegung sowie experimentelle und partizipative Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Forschungsergebnisse zeigen, dass sich dies positiver auf das tanz- und bewegungsbezogene Selbstbild auswirken kann als ein kompetitiv ausgerichtetes Bewegungsprogramm (vgl. u.a. Barz & Kosubek, 2008; Connolly et al., 2011; Marino, 2010; Studer-Lüthi & Züger, 2012).

Kinder frühzeitig dahingehend zu unterstützen und ihnen Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen sie sich mit sich selbst und anderen konstruktiv und wertfrei auseinandersetzen können, ohne dies notwendigerweise zu versprachlichen, und sie darin zu unterstützen ein selbstbestimmtes Leben zu führen, sind wesentliche Bildungsziele in der Kinder- und Jugendarbeit.

Literatur

Barz, H., & Kosubek, T. (2008). *Begleitforschung zum Projekt »Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf«.* Zwischenbericht 2008. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Borczyk, M., & Behrens, C. (2014). Ästhetisches Interesse an künstlerischem Tanz im Alter – Eine explorative Analyse biographischer Erfahrungen und tätigkeitsspezifischer Vollzugsanreize. In C. Behrens & C. Rosenberg (Hg.), *TanzZeit – LebensZeit. Tanzforschung* (Bd. 24, 1. Aufl., S. 136-154). Henschel.

Bühner, M. (2020). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. Aufl.). Pearson Studium ein Imprint von Pearson Deutschland.

Connolly, M. K., Quin, E., & Redding, E. (2011). Dance 4 your life. Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education, 12*(1), 53-66.

Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Hofmann.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage.

Deasy, R. (Hg.). (2004). *The Arts and Education. New opportunities for research*. Arts Education Partnership.

Filipp, S.-H. (1993). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp & D. J. Bem (Hg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (3. Aufl., S. 129-152). Klett-Cotta.

Marino, D. M. (2010). *Effects of aerobic dance on self-esteem, academics, behavior, and social skills.* ProQuest Dissertations Publishing.

Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analyses of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 16,* 270-305.

Jörissen, B. (2015). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In: D. Verständig, J. Holze und R. Biermann (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 231-255). VS-Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MpFv) (Hg.) (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Zugriff unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.

Mummendy, H. D. (2006). *Psychologie des »Selbst«. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.

Neuber, N., Hardt, Y., Steinberg, C., & Stern, M. (2020). Kulturelle Bildungsforschung im Tanz. Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 335-347). Waxmann.

Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept: Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), 40-44.

Rat für Kulturelle Bildung e.V. (RKB). (2019). *HORIZONT-Jugend YouTube/Kulturelle Bildung. Rat für Kulturelle Bildung.* Abruf am 22. Mai 2019 unter https://www.rat-kulturelle-bil-dung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf

Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten – Ein Forschungsüberblick* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 15). ATHENA-Verlag.

Rudi, H. (2021). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz im Kontext ästhetisch-kultureller Bildung. Theoretische Herleitung und empirische Analyse des tänzerischen Selbstkonzepts.* Springer.

Rudi, H., Zühkle, M., & Steinberg. C. (2019). Digitalität, Identität und Tanzvermittlung – Forschung zu bewegungsbezogenen medialen Praktiken in didaktischer Betrachtungsweise. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge, 60*(2), 26-48.

Schwender, T. M., Spengler, S., Oedl, C., & Mess, F. (2018). Effects of Dance Interventions on Aspects of the Participants' Self: A Systematic Review. *Frontiers in psychology, 9*, 11-30.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Spychiger, M. (2007). Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Analyse des musikalischen Selbstkonzeptes. *Diskussion Musikpädagogik, 33*, 9-21.

Spychiger, M., Olbertz, F., & Gruber, L. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption der Konstrukte als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens.* Wissenschaftlicher Bericht. Schlussbericht: Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung.

Steinberg, C., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N., & Stern, M. (2018). *Facetten Kultureller Bildung im Medium »Tanz und Bewegungstheater« – Eine empirische Studie. KULTURELLE BILDUNG ONLINE.* Abruf am 12.05.2021 un-

ter https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kultureller-bildung-medium-tanz-bewegungstheater-empirische-studie

Stiller, J., Würth, S., & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 25*(4), 239-257.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Studer-Lüthi, B., & Züger, B. (2012). Auswirkung einer Tanzintervention auf Körperkonzept und kognitive Fähigkeiten von regulär entwickelten Kindern. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 23*(2), 70-77.

Svengalis, J. (1978). *Music attitude and the preadolescent male.* (Doctoral dissertation, University of Iowa, 1978). Dissertation Abstracts International, 39, 4800A.

Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Czwalina.

Vispoel, W. P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement, 53*(4), 1023-1033.

Vispoel, W. P. (1994). Integrating Self-Perceptions of Music Skill into Contemporary Models of Self-Concept. *The Quarterly – Journal of Music Teaching and Learning, 5*(4), 42-57.

Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 134-153.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of Arts Education. Educational Research an Innovation.* OECD Publishing.

Zimmer, R. (2012). Selbstkonzept und Identität – Schlüsselbegriffe psychomotorischer Förderung. In R. Zimmer (Hg.), *Handbuch Psychomotorik* (S. 50-77). Herder Verlag.

Verdeckung – Eine Strategie zur Verwirklichung inklusiver Ansprüche im Sportunterricht?

Valerie Kastrup & Natalia Fast

Einleitung

Das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung infolge der Umsetzung der Behinderten-Rechtskonvention verschärft die bereits bestehende Heterogenität in Lerngruppen in erheblichem Maße. Dies stellt Lehrkräfte vor enorme Herausforderungen, weil der normative pädagogische Anspruch darin besteht, über Differenzierungsmaßnahmen alle Schüler*innen in jegliche Lernprozesse einzubeziehen und optimal zu fördern. Dabei ist ein wesentliches Ziel, dass die Heterogenität der Schüler*innen, insbesondere jener mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, nicht als (negative) Andersartigkeit wahrgenommen, sondern vielmehr als wertvoll erachtet und akzeptiert wird. Dies ist ein hoher Anspruch an den inklusiven Unterricht.

Für das Fach Sport stellen sich dabei besondere Herausforderungen, weil dort der Körper im Vordergrund steht und bei vielen Übungen die Beteiligungschancen und Leistungsunterschiede der Schüler*innen unmittelbar, d.h. im körperlichen Vollzug sichtbar werden, Andersheit also für alle Beteiligten offensichtlich wird. Erschwerend kommt noch hinzu, dass es bei manchen Inhalten im Sportunterricht (z.B. Partnerübungen, Staffelläufen, Gruppenwettkämpfen bzw. -arbeitsaufträgen sowie Sportspielen) zu Abhängigkeitsverhältnissen zwischen den Schüler*innen mit Blick auf die erbrachte Gesamtleistung kommt. Aufgrund dieser Abhängigkeit (insbesondere bei Inhalten mit Wettbewerbscharakter) kann es zu Konflikten zwischen den Schüler*innen kommen, die sich z.B. darin zeigen, dass Schüler*innen mit Förderbedarf nicht angespielt, für eine Niederlage verantwortlich gemacht oder sogar beschimpft werden. Im Sportunterricht besteht also – wie in keinem anderen Fach – bereits aufgrund der besonderen Struktur des Faches die Möglichkeit der Ausgrenzung und Diskriminierung von Schüler*innen mit eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten.

Dies umso mehr als v.a. Kleine Spiele und Sportspiele sehr beliebte Inhalte im Sportunterricht sind, Inhalte also, bei denen Kooperation in einer Mannschaft unter Konkurrenzbedingungen zur anderen Mannschaft gefordert ist.

Die gemeinsame Teilhabe aller Schüler*innen ist hier Bedingung und gleichzeitig Herausforderung für die Inklusion, denn die sportmotorische Leistungsstärke der Mannschaft und damit jeder*s einzelnen Schülers*in ist von spielentscheidender Bedeutung. Zur Sicherung der Teilhabe, d.h. für die Einbindung aller Schüler*innen ins Spiel, benötigt eine Sportlehrkraft daher besondere fachliche Kompetenzen, um über Aufgabenstellung, Regelveränderungen und Sozialformen das jeweilige Spiel an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen einer Lerngruppe anpassen zu können.

Hierzu können sich Sportlehrkräfte verschiedener didaktisch-methodischer Empfehlungen bedienen, die in der sportpädagogischen Literatur im Rahmen unterschiedlicher Modelle für den inklusiven Sportunterricht diskutiert werden (z.B. Tiemann, 2013; Becker, 2014; Schoo, 2013). Diese Modelle zeigen Möglichkeiten zur Veränderung von Spielstrukturen auf, durch die Leistungsunterschiede im Spiel nicht zum Tragen kommen sollen und somit verdeckt werden. Durch diesen Ausgleich von Unterschieden soll einerseits gemeinsames Handeln möglich werden. Andererseits stellt sich aber die Frage, ob dadurch eine Akzeptanz der Heterogenität im Sinne des oben formulierten Anspruchs an inklusiven Unterricht erreicht werden kann. D.h., die Strategie, die die Teilhabe von Schüler*innen mit Förderbedarf sichert, hat u.U. unbeabsichtigte Folgen. Zu diesen Folgen kann auch gehören, dass durch solche Angleichungsprozesse u.U. nicht alle Schüler*innen in ihrem individuellen Potenzial optimal gefördert werden können.

Der folgende Beitrag will untersuchen, welche didaktischen Maßnahmen im Sportunterricht als Verdeckung begriffen werden können. Hierbei soll analysiert werden, welche Ziele solche didaktischen Maßnahmen verfolgen und was dadurch verdeckt wird. Unter dem Blickwinkel der theoretischen Denkfigur eines »Verdeckungsgeschehens« (Vogt & Neuhaus, 2021) möchte der Beitrag eine neue Perspektive auf mögliche didaktisch-methodische Entscheidungen in Bezug auf das Spielen im inklusiven Sportunterricht eröffnen und zur Diskussion gängiger Maßnahmen anregen.

Zum Begriff der Verdeckung

Vogt und Neuhaus (2021) begreifen Verdeckungsgeschehen als Prozesse, Mechanismen und Vorgehensweisen, die von verschiedenen Akteuren und Institutionen initiiert werden, um Differenzen unsichtbar zu machen. Damit ist Verdeckung ein möglicher Umgang mit Dissonanzen (ebd., S. 121). Die Autor*innen konstatieren Verdeckungsgeschehen als gängige und häufige Mechanismen, »die von

verschiedenen Akteuren und Institutionen initiiert werden können, um – unter Berücksichtigung vielfältiger Motivationen – Differenzen, bspw. von artikulierten und realisierten Werten, unsichtbar zu machen« (Vogt & Neuhaus, 2021, S. 122).[1]

Wenn man dieses Verständnis auf unser Untersuchungsfeld, den inklusiven Sportunterricht, überträgt, so zeigen sich zahlreiche didaktische Maßnahmen im inklusiven Sportunterricht als Versuche, Leistungsdifferenzen nicht sichtbar, nicht erkennbar werden zu lassen, d.h. sie zu verbergen. Sportlehrkräfte können durch ihre Planungsentscheidungen und ihr Handeln im Unterricht Leistungsdifferenzen sowohl bewusst und intentional als auch unbewusst verdecken. Wird Heterogenität bewusst verschleiert, dann soll damit meist Leistungsschwäche unsichtbar gemacht werden.

Während in Bezug auf die Lernziele im Unterricht von den Lehrkräften eine hohe Transparenz für Schüler*innen gefordert wird, gilt dies nicht in gleicher Weise für Planungsentscheidungen bezüglich bestimmter didaktischer Maßnahmen und Methoden. Diese bleiben in der Regel für die Schüler*innen im Verborgenen. D.h. eine Entscheidung für eine bestimmte Lernmethode, Sozial- oder Aktionsform wird den Schüler*innen eher selten näher erläutert und begründet.

Verdeckungsprozesse sind zunächst weder positiv noch negativ zu bewerten, sondern vielmehr neutral zu beschreiben und anschließend hinsichtlich möglicher Konsequenzen zu reflektieren. Dies soll im Folgenden geschehen, indem aus der fachdidaktischen Literatur ausgewählte didaktisch-methodische Empfehlungen zu Maßnahmen für den inklusiven Sportunterricht in den Blick genommen werden, und zwar unter der Frage, ob und inwiefern diese Maßnahmen als Verdeckung begriffen werden können. Abschließend wird die Frage gestellt, wie dies unter bestimmten pädagogischen Zielen zu bewerten ist.

Analyse didaktisch-Methodischer Empfehlungen für Spiele im inklusiven Sportunterricht

Mit Blick auf das gemeinsame Handeln in Kleinen Spielen und in Sportspielen werden v.a. Anpassungen der Materialien, Regeln sowie der Aufgabenstellungen vorgeschlagen.

1 Verdeckungsgeschehen wurden bislang von Philosophen und Wissenschaftlern beschrieben, so z.B. von Psychologen. Vogt und Neuhaus (2021, S. 121) führen hier u.a. Arbeiten von Freud (2015) und Rancière (2018) an.

1 Anpassungen der Materialien

Über die Auswahl von Materialien ist es möglich, den unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten von Lernenden gerecht zu werden (vgl. Tiemann, 2013). Werden bspw. im Schwimmunterricht Kleine Spiele im Wasser gespielt, können Schüler*innen, die Bewegungseinschränkungen aufweisen und somit deutlich langsamer schwimmen als ihre Mitschüler*innen, Schwimmflossen nutzen. Dadurch kann erreicht werden, dass auch die im Schwimmen leistungsschwächeren Schüler*innen, im Spiel gleichwertig mitwirken können.

Analyse

Schaut man sich dieses Beispiel vor dem Hintergrund der Frage nach möglichen Verdeckungsgeschehen an, werden durch den Einsatz des Hilfsmittels »Schwimmflossen« Leistungsunterschiede zwischen den Schüler*innen ausgeglichen, ja verdeckt. Zum einen verdecken die Flossen die Leistungsschwäche bei den ausgewählten Schüler*innen, wenn sie mit Hilfe dieses Materials genauso schnell schwimmen können wie andere ohne Flossen. Der Anspruch auf die gleichwertige Teilhabe der bewegungseingeschränkten bzw. leistungsschwächeren Schüler*innen ist daher erfüllt. Auch wird durch das Einbinden die Motivation zum Mitmachen erhöht und damit dem Anspruch auf individuelle Förderung Rechnung getragen. Gleichzeitig wird jedoch anhand der Verwendung der Flossen für alle sichtbar, wer auf das unterstützende Material angewiesen ist und damit als hilfebedürftig erscheint. Insofern führt diese Maßnahme auch zu einer besonderen Form der Sichtbarkeit von motorischer Einschränkung.

Durch die Nivellierung der Leistungsunterschiede in der Klasse wird zum anderen aber auch die Leistung von Schüler*innen, die sehr gut schwimmen können, verdeckt. Dies kann u.U. zu einem Empfinden von Ungerechtigkeit und Frustrationen bei leistungsstärkeren Schüler*innen führen, insbesondere dann, wenn wettkampfmäßig gespielt wird.

2 Anpassungen der Spielregeln – Zonierung des Spielfeldes

Bei der Veränderung bestehender Regeln bzw. der Entwicklung und Weiterentwicklung eines neuen Regelwerks wird im Bereich der Torschussspiele (z.B. Handball, Basketball, Hockey und Fußball) die Einführung von Spielfeldzonen als zu präferierende Maßnahme beschrieben (vgl. Schoo, 2010; Tiemann, 2013; Becker, 2014, S. 179). Beim »Zonierungsprinzip« (Fediuk, 2008, S. 143) treffen Spieler*innen mit ähnlichen Voraussetzungen und vergleichbarer Spielkompetenz in ihrer Zone aufeinander, sodass in etwa homogene Gegenspieler*innen interagieren. Es kann hinsichtlich der Größe, der Anzahl und des Verlaufs (quer oder längs) der Zonen variiert werden.

Analyse

Wird das Spielfeld in verschiedene Zonen unterteilt, in denen sodann jeweils gleichstarke Spieler*innen gegeneinander spielen, so wird dadurch zum einen dem individuellen Spielniveau Rechnung getragen. Zum anderen werden auf diese Weise die Leistungsunterschiede in einer heterogenen Gruppe für das Interagieren zwischen einzelnen Schüler*innen etwas ausgeglichen. Damit ist eine Bedingung für die Aufrechterhaltung der Spannung im Spiel erfüllt, denn nun spielen in etwa gleichstarke Gegenspieler gegeneinander und einzelne sehr leistungsstarke Spieler*innen können das Spiel nicht mehr dominieren. Schwächere Spieler*innen kommen ins Spiel und erreichen so erheblich mehr Anspiele und somit Spielanteile als ohne Zonierung, weil der Ball bei einem Angriff alle Zonen durchlaufen muss. Alle Beteiligten werden auf diese Weise in ihrem individuellen Potenzial entsprechend gefördert.

Mit Blick auf die Frage nach einem möglichen Verdeckungsgeschehen zeigt sich wiederum, dass individuelle Stärken bzw. Schwächen im Verhältnis zur Gesamtgruppe verdeckt werden. Durch die Verteilung der Schüler*innen auf bestimmte Räume auf dem Spielfeld erfolgt wieder eine Sichtbarmachung und damit eine Hervorhebung der Schüler*innen mit Handlungseinschränkungen bzw. mit Förderbedarf.

Dabei stellt sich die Frage, wie die Zuweisung der Schüler*innen zu den jeweiligen Spielzonen vorgenommen wird. Erfolgt sie allein durch die Lehrkraft, so kann sie die Gründe für die Zuteilung transparent machen oder aber verschweigen. Die Nichtoffenlegung der Entscheidung verhindert zwar eine weitere Situation der Bloßstellung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, eröffnet gleichzeitig aber einen Interpretationsspielraum bzgl. der Gruppeneinteilung. So ist anzunehmen, dass diese Schüler*innen aufgrund ihrer Fähigkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung die Absicht der Einteilung erahnen. Ebenso gilt dies für alle anderen Schüler*innen, die die Maßnahme als Schutz für die Schüler*innen mit Förderbedarf interpretieren und sich folglich abwertend dazu äußern können.

3 Anpassungen der Spielregeln – Erzielen von Punkten

Auf der Ebene der Regelanpassung geht es u.a. darum, wie Punkte oder Treffer in Kleinen Spielen und Sportspielen erzielt werden. Ein Vorschlag aus der didaktischen Literatur lautet, dass Ziele in der Größe der Trefferfläche variieren können (vgl. Tiemann, 2013, S. 48). Beim Basketball würde bspw. nicht nur das Treffen des Korbes, sondern bereits des Netzes oder des Bretts als Treffer gezählt werden.

Analyse

Gilt diese Regel für alle gleichermaßen, wird die sehr gute Leistung der spielstärkeren Schüler*innen nicht mehr sichtbar, sie wird verdeckt, weil selbst das Treffen des Bretts einen Punkt bringt. Gleichzeitig wird dadurch das geringere Leistungsniveau von Schüler*innen unsichtbar gemacht, da nun viele Schüler*innen die Möglichkeit haben, Punkte zu erzielen, auch wenn es ihnen noch nicht gelingt, den Korb zu treffen, wie es im bekannten Zielspiel »Basketball« der Fall wäre. Durch die Nivellierung der Leistungsunterschiede wird es also allen Spieler*innen der beiden Mannschaften möglich, mehr Treffer zu erzielen. Dies motiviert zum Mitmachen und lässt eine individuelle Förderung zu.

Für den Fall, dass diese Regel nur für handlungseingeschränkte Spieler*innen gilt, wird die Leistungsschwäche nicht verdeckt, sondern vielmehr in besonderem Maße herausgestellt. Folglich stellt sich die Frage, ob leistungsschwächere Schüler*innen solch eine Regel willkommen heißen oder aber damit eine ungewollte Stigmatisierung einhergeht. Zudem könnten leistungsstärkere Schüler*innen diese Maßnahme als ungerecht empfinden, da sie den Basketballkorb treffen müssen, während andere Schüler*innen nur das Netz oder das Brett mit dem Ball berühren müssen.

4 Art der Aufgabenstellung

In der sportdidaktischen Literatur wird generell zwischen geschlossenen und offenen Aufgabenstellungen unterschieden: Während geschlossene Aufgabenstellungen gemäß inklusionsdidaktischer Empfehlungen so differenziert werden sollen, dass Schüler*innen mit eingeschränkten Teilnahmevoraussetzungen unterschiedliche Aktivitäten durchführen (z.B. etwa hinsichtlich der Fortbewegungsweise), eröffnen offene Aufgabenstellungen individuelle Lösungen. Die Schüler*innen können sich selbstständig und selbsttätig für eine Ausführungsart entscheiden (vgl. Becker, 2016, S. 94f.).

Befinden sich in einer Lerngruppe beispielsweise zwei Schüler*innen, die aufgrund motorischer Einschränkungen bei einem Staffelspiel nicht so schnell laufen können wie nicht beeinträchtigte Schüler*innen, so könnte die Lehrkraft durch den Einsatz eines Rollbretts, das in Bauchlage mit dem Armen angeschoben wird, einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Laufgeschwindigkeiten schaffen. Oder aber ein*e Schüler*in setzt sich auf das Rollbrett und wird von einem*einer anderen Schüler*in geschoben. Die Aufgabe könnte also Wahlmöglichkeiten enthalten und damit etwas offener gestaltet werden, indem die Regel aufgestellt wird, dass innerhalb jeder Mannschaft zwei Schüler*innen die Strecke auf einem Rollbrett zurücklegen müssen bzw. ein*e Schüler*in von einem*einer anderen geschoben wird. Innerhalb der Gruppe kommt es dann zu einer Verständigung darüber, wie die Aufgabe ausgeführt wird (vgl. ähnlich Tiemann, 2015, S. 62).

Analyse

Wird im Sinne einer geschlossenen Aufgabenstellung bestimmt, dass leistungsschwächere Schüler*innen die Strecke mit einem Rollbrett zurücklegen, während leistungsstärkere Schüler*innen laufen, könnte dies v.a. auf Seiten Leistungsstärkerer als ungerecht empfunden werden, weil sie sich gegenüber dem Rollbrett geringere Chancen ausmalen, zu gewinnen. Durch diese Art der Aufgabenstellung wird ihre Leistungsstärke, also Schnelligkeit nicht offensichtlich, sie wird verdeckt. Gleiches dürfte auf weitere Handicap-Regeln für leistungsstarke Schüler*innen zutreffen.

Wird die Aufgabe offen gestellt, entscheiden die Schüler*innen selbst, wer mit dem Rollbrett fährt. Zum einen verdeckt diese Entscheidung, dass die Maßnahme wegen der langsam laufenden Schüler*innen gewählt wird. Zum anderen werden mit dem Rollbrett Leistungsunterschiede innerhalb der Mannschaft ausgeglichen und somit die Leistungsschwäche der betreffenden Schüler*innen verdeckt.

Auch wenn die Lehrkraft ihre Intention für diese Maßnahme nicht mitteilt, dürften die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen und v.a. der Förderbedarf bestimmter Kinder von den Mitschüler*innen als Ursache identifiziert werden. Innerhalb eines Teams kann es dann zu einer spezifischen Rollenverteilung entlang des Kriteriums »Leistungsfähigkeit« kommen (etwa: »Du bist der*die Langsamste, also nimmst du das Rollbrett«), die stigmatisierend wirken kann. Es kann aber auch eine neutrale, rein strategische und nicht (ab)wertende Entscheidung innerhalb eines Teams getroffen werden, bei der abgewogen wird, wer am schnellsten mit den Armen anschieben und wer am schnellsten laufen kann, so dass das Gewinnen des Teams wahrscheinlicher wird.

Die Maßnahme ist ambivalent einzuschätzen: sie kann sowohl Leistungsschwächen oder -einschränkungen als auch die eigentlich motorisch sehr gute Leistung einiger Schüler*innen verdecken. So können Schüler*innen, die mit dem Rollbrett fahren, ihre schnelle Laufleistung nicht zeigen. Vor allem aber können schnelle Schüler*innen ihre Laufleistung nicht im sozialen Vergleich sichtbar machen. Außerdem werden alle Schüler*innen den Einsatz des Rollbretts mit der Tatsache verbinden, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Klasse sind, sodass das Rollbrett den Förderstatus erst eigentlich sichtbar macht.

Eine weitere Variante stellt der Einsatz von kognitiven Aufgaben oder Geschicklichkeitsaufgaben im Staffelspiel dar. Dabei wird zwar allen Schüler*innen dieselbe Fortbewegung vorgegeben, z.B. laufen, an der Wendemarke liegen dann allerdings Memory-Karten aus, wobei je Lauf zwei Karten umgedreht werden dürfen. D.h., das Memory-Spiel muss von der Mannschaft gemeinschaftlich, aber in Kooperation (additiv, d.h. nacheinander) gelöst werden. Damit (alternativ Würfelspiel oder Pairing von Spielkarten) kommt ein Zufallsfaktor ins Spiel, durch den die Bedeu-

tung des Faktors, der für das Gewinnen des Staffelspiels ausschlaggebend ist, nämlich Schnelligkeit, verringert wird (vgl. Schoo, 2010, S. 177). Die Verwendung derartiger Zufallsfaktoren ist ein probates Mittel, um Unterschiede der motorischen Leistungsfähigkeit zu verdecken und damit zu verhindern, dass langsameren Schüler*innen die Schuld für das Verlieren der Staffel gegeben wird.

Diese Spielvariante verhindert also Diskriminierung, aber ebenso die Anerkennung für eine besonders gute Laufleistung motorisch starker Schüler*innen.

5 Rollen und Spezialaufgaben

Über eine Spezialaufgabe kann ein*e einzelne*r Schüler*in eine spielentscheidende und zentrale Aufgabe erhalten, wie z.B. die Rolle des*der Erlösers*in in einem Fangspiel. Diese Spezialaufgaben können an die Fähigkeiten der jeweiligen Schüler*innen angepasst werden. Ziel ist es, die Teilhabe bzw. die Mitwirkungsmöglichkeiten bestimmter Schüler*innen am gemeinsamen Spiel zu verbessern (vgl. Schoo, 2010; Becker, 2014, S. 179).

Analyse

In einem Fangspiel kann einem*einer Schüler*in, der*die in seiner*ihrer Lauffähigkeit eingeschränkt ist, die Funktion des*der Erlösers*in zugeteilt werden. Die Aufgabe besteht dann darin, gefangene Schüler*innen durch Freischlagen zu erlösen. Damit entfällt für den*die jeweilige*n Schüler*in die Anforderung, beim Fangen bzw. Weglaufen möglichst schnell und wendig zu sein. Der*die Schüler*in kann trotz eingeschränkter Lauffähigkeit teilnehmen und ist darüber hinaus bedeutsam für das Spielgeschehen. Eine schwache Laufleistung kann auf diese Weise verdeckt werden. Dadurch wird nicht sichtbar, dass diese*r Schüler*in stets als erstes gefangen wird oder aber als Fänger gar keine Chance hat, andere Schüler*innen zu fangen. Die Spezialaufgabe wird hingegen sehr wohl für alle sichtbar, was die Frage nach der Akzeptanz dieser Maßnahme bei den anderen Schüler*innen aufwerfen könnte.

Weiterhin ist zu bedenken, dass eine solche Maßnahme lediglich die individuelle Förderung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Blick hat und nicht die aller Schüler*innen.

Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Analyse didaktisch-methodischer Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht hat zu zeigen versucht, dass Maßnahmen, die zur Sicherung einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen an Spielen im Sportunterricht beitragen, die heterogenen Leistungsvoraussetzungen verde-

cken. Dieses Verdeckungsgeschehen kann von einer Lerngruppe akzeptiert oder zumindest nicht hinterfragt werden; und damit dürfte das Unterrichtsgeschehen – oberflächlich betrachtet – ohne Störung funktionieren. In diesem Fall hat die Verdeckung, sofern sie von allen mitgetragen wird, positive Auswirkungen. Allerdings können Verdeckungsgeschehen Folgen haben, die die pädagogischen Ziele der Inklusion konterkarieren. Denn durch Maßnahmen, die die Teilhabe der Schüler*innen mit Förderbedarf verbessern, wird nicht selten zugleich auch die Leistung stärkerer Schüler*innen verdeckt. Sie können aufgrund der Nivellierung der Heterogenität ihre Stärken nicht zeigen und ggf. ihr Potenzial nicht weiterentfalten. So kann bei sportlich leistungsstärkeren Schüler*innen der Eindruck entstehen, dass bestimmte Maßnahmen nur aufgrund der Schüler*innen mit Förderbedarf ergriffen werden. Dies kann einerseits zu Frust bei ihnen führen, weil sie immer das Gefühl haben, aufgrund der Schwächeren Rücksicht nehmen zu müssen. Andererseits kann sich dieser Frust auch gegen die Schüler*innen mit Förderbedarf richten, weil sie – in den Augen der sportmotorisch leistungsstarken Schüler*innen – Grund für Spielveränderungen sind und »Schuld« daran sind, dass nie »richtig gespielt« werden kann.

Insofern können Verdeckungsgeschehen auch negative Auswirkungen haben, wenn Schüler*innen den Sinn bestimmter Maßnahmen nicht verstehen, den damit beabsichtigten Ausgleich von Leistungsunterschieden nicht erkennen und folglich eigene Interpretationen entwickeln, die der Absicht der Lehrkraft entgegenstehen und/oder die von der Lehrkraft intendierten Maßnahmen ablehnen. Hinzu kommt, dass viele Maßnahmen mit einer unbewussten und sicher auch unbeabsichtigten Hervorhebung der Andersartigkeit einhergehen, also Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und solchen ohne Förderbedarf noch betonen. Schließlich kann dies zu Diskriminierung der Schüler*innen mit Förderbedarf und von Leistungsschwächeren generell führen.

Was ist zu tun?

Um eine Akzeptanz von Verschiedenheit herbeizuführen, ist zu empfehlen, die Entscheidungen für bestimmte Maßnahmen offenzulegen. So sollte die Begründung für eine Spielfeldzonierung nicht verdeckt, sondern vielmehr transparent gemacht und dann gemeinsam mit den Schüler*innen weiterentwickelt werden. Je nach Lerngruppe ist es z.B. denkbar, den Sinn der Zonierung zu erklären und dann eine Selbsteinteilung der Schüler*innen vornehmen zu lassen. Auch die Entscheidung, leistungsschwächere Schüler*innen mit Hilfsmitteln auszustatten oder Leistungsstärkere mit einem Handicap zu bedenken, sollte offengelegt werden und kann elegant mit der Besprechung von Bedingungen für ein spannendes Spiel, nämlich gleichstarke Spieler*innen bzw. Teams zu haben, verknüpft werden. Die

Akzeptanz solcher Maßnahmen dürfte also davon abhängen, auf welche Weise die Lehrkraft sie kommuniziert.

Generell sollte den Schüler*innen bewusstgemacht werden, dass Differierungsmaßnahmen grundsätzlich alle Schüler*innen betreffen, da es darum geht, Ausgleichsmaßnahmen zur chancengleichen Beteiligung aller Schüler*innen zu schaffen. Es gilt deutlich zu machen, dass es nicht um die Einteilung in die Gruppen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf geht, dass also Maßnahmen nicht nur wegen der Schüler*innen mit Förderbedarf angewendet werden. Hilfreich dürfte hierbei sein, wenn die Sportlehrkraft immer wieder auf die Differenz zwischen Schulsport und dem Sport außerhalb der Schule hinweist, nämlich dass der Schulsport kein reines Abbild des Wettkampfsports ist – es dort also nicht nur um Leistungsstärke und -vergleich geht –, sondern weitere pädagogische Ziele verfolgt. Von großer Bedeutung sind dabei die Teilhabe aller und die Rücksichtnahme auf Schwächere.

Dieser Kommunikationsprozess birgt die Chance, eine Akzeptanz für derartige Maßnahmen bei den Schüler*innen anzubahnen, ja sogar auf deren Einstellungen und Haltungen hinsichtlich der Vielfalt innerhalb der Schule und der Gesellschaft einzuwirken. Die Akzeptanz verschiedener didaktisch-methodischer Maßnahmen dürfte wiederum in hohem Maße davon abhängig sein, ob die Schüler*innen die Intention von Differenzierungsmaßnahmen verstehen. Allerdings stellen sich ein solches Verständnis und die Akzeptanz nicht von alleine ein; vielmehr müssen sie pädagogisch angebahnt werden. Dafür ist die Frage nach dem Warum des Verdeckungsgeschehens beim Einsatz dieser Maßnahmen von entscheidender Bedeutung. Didaktisch-methodische Maßnahmen, deren Intention nicht transparent gemacht wird, können Interpretationsspielräume eröffnen, die zu unerwünschten Folgen führen.

Ob es bei den mit bestimmten Maßnahmen der Verdeckung antizipierten Effekten bleibt, ist also eine Frage der Kommunikation. Weiterführend stellt sich damit die Forschungsfrage, wie die Lehrkraft sowie die Schüler*innen mit Verdeckungsgeschehen kommunikativ umgehen, und wie insbesondere Schüler*innen die Verdeckung von Leistungsunterschieden wahrnehmen. Denn was in den Köpfen der Schüler*innen bei den von Lehrkräften eingeführten Maßnahmen vorgehen mag, bleibt sonst im Verborgenen.

Um genauer zu beschreiben, welche Verdeckungsprozesse im Sportunterricht existieren, was (bewusst oder unbewusst) verdeckt wird und welche Auswirkungen dies in der Wahrnehmung der Schüler*innen und der Sportlehrkraft haben kann, müssen Unterrichtsprozesse und vor allem die kommunikativen Prozesse zwischen Sportlehrkraft und Schüler*innen beobachtet, aufgezeichnet und analysiert werden. Die Erkenntnisse erscheinen uns wichtig für den inklusiven Unterricht, und zwar einerseits für das operative Handeln der Sportlehrkraft und ande-

rerseits für die Akzeptanz bestimmter methodisch-didaktischer Entscheidungen durch die Schüler*innen.

Literatur

Becker, F. (2014). Heterogenität annehmen – inklusiv Sport unterrichten. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 169-186). Waxmann.

Becker, F. (2016). Bewegen im Wasser – Schwimmunterricht inklusiv gestalten. In S. Ruin, S. Meier. H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 90-104). Beltz.

Fediuk, F. (2008). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Meyer & Meyer.

Freud, S. (2015). *Die Traumdeutung.* Nikol Verlag.

Rancière, J. (2018). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie.* Suhrkamp.

Schoo, M. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen.* Reinhardt.

Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 3*, 99-105.

Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik, 6*, 47-50.

Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53-66). Logos.

Vogt, M., & Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung, 14*, 113-128.

Schulsportverweigerung in der Grundschule

Judith Frohn

Einleitung

Schulsportverweigerung ist ein in der sportunterrichtlichen Praxis immer wieder zu beobachtendes Phänomen, das jedoch in der fachdidaktischen Literatur nur am Rande aufgegriffen wird. Es wird meist mit dem Unterricht in der Sekundarstufe I assoziiert, doch auch im Grundschulsport können Verweigerungsstrategien beobachtet werden. Diese reichen von aktiver Verweigerung über phasenweisen Rückzug bis hin zu wenig auffallenden Vermeidungspraktiken während des Sportunterrichts. Gründe werden sowohl auf institutioneller und unterrichtlicher Ebene als auch auf der Beziehungsebene und außerschulisch verortet (Wolters & Gebken, 2005).

Unter der Prämisse, dass Kinder als kompetente Akteur*innen ihre Lebenswirklichkeit deuten (James & Prout, 1990), sich gegenüber der Institution Schule und dem unterrichtlichen Kontext verhalten und Spielräume flexibel ausgestalten (Balz et al., 2017), kann Schulsportverweigerung als eine individuell stimmige Handlung verstanden werden. An dieser Stelle setzt der Beitrag an und fragt nach dem Erleben des Sportunterrichts und den Gründen der Sportweigerung aus der Perspektive von Grundschüler*innen. Dazu werden zunächst die Nicht-Teilnahme von Schüler*innen näher in den Blick genommen und der Forschungsstand umrissen, um dann die Ergebnisse einer Interviewstudie zur Schulsportverweigerung aus Schüler*innenperspektive zu präsentieren und abschließend zu diskutieren.

Zum theoretischen und begrifflichen Verständnis von Schulsportverweigerung

Der Sportunterricht lebt von der aktiven körperlich-motorischen Beteiligung der Schüler*innen. Wird diese verweigert, ist dies – im Gegensatz zum »Abschalten« im Klassenraumunterricht – unmittelbar ersichtlich. Dabei kann mit Balz (2005) unterschieden werden, ob eine Teilnahme wegen Verletzung, Krankheit oder ähnlichem nicht möglich ist, die Schüler*innen also nicht mitmachen können, oder

ob sie sich auf unterschiedliche Weise aus dem Unterricht zurückziehen, sie also nicht mitmachen wollen. Letzteres wird im fachdidaktischen Diskurs unter den Schlagworten »Bankdrücker« (Balz, 2005; Klingen, 2003; Krafft, 2014; Kretschmann & Krüger, 2011; Möhwald & Ruin, 2021a), »Unlust« (Balz, 2004), »(Schul)Sportverweigerung« (König, 2009; Reichel, 2009; Wolters & Gebken, 2005) oder jüngst auch »Nicht-Interesse« (Weber et al., 2021) verhandelt.

Diesem Beitrag liegt mit Wolters und Gebken (2005) ein weites Verständnis von Schulsportverweigerung zugrunde. Damit sind verschiedene Strategien gemeint, die Schüler*innen einsetzen, um nicht bzw. so wenig wie möglich am Sportunterricht teilnehmen zu müssen. Die Verweigerungsstrategien umfassen sowohl Verhaltensweisen, die sich in körperlicher Inaktivität während der gesamten Unterrichtsstunde (z.B. Sportzeug vergessen, Auf-der-Bank-Sitzen, häufiges körperliches Unwohlsein) oder in einzelnen Phasen (z.B. häufiges Zu-spät-Kommen, vielfache Toilettengänge, bereitwillige Übernahme von Hilfstätigkeiten wie Zeitmessen u.Ä.) äußern, als auch Strategien, mithilfe derer körperliche Anstrengung und Beteiligung möglichst unbemerkt minimiert werden (z.B. »Vorlassen« der Mitschüler*innen beim Anstehen, motorische Aktivität nur dann, wenn man sich im Fokus der Lehrkraft befindet).

Vor dem Hintergrund des in der Kindheits- und Grundschulforschung populär gewordenen Agency-Konzepts[1], dass im Gegensatz zu einer adultistischen Sichtweise von Kindern als zukünftige Gesellschaftsmitglieder ihre vollwertige gesellschaftliche Zugehörigkeit betont und als aktiv Gestaltende ihrer sozialen Welten betrachtet (Betz & Eßer, 2016; Eckermann & Heinzel, 2015), kann Schulsportverweigerung als Ausdruck individuellen Handlungsvermögens innerhalb des institutionellen und interaktiven Rahmens des Sportunterrichts gedeutet werden. Allerdings sind, wie Eckermann und Heinzel (2015) verdeutlichen, das Handeln und die – in diesem Fall sportunterrichtlichen – Strukturen nicht als gegensätzlich aufzufassen, weil durch das Handeln der Akteur*innen Strukturen auch hervorgebracht werden und dann wieder rückwirken.

In dieser Perspektive können Verweigerungsstrategien im Schulsport nicht als »Störung« des Unterrichtsgeschehens gedeutet werden (Kleiner & Reichel, 2008, S. 17), sondern müssen als »Zeichen« (Balz, 2004, S. 146) »bedeutungsproduzierender« (Eckermann & Heinzel, 2015, S. 25) Akteur*innen verstanden werden.

1 Agency-Ansätze können eher als Heuristik denn als ausgearbeitete Theorie verstanden (Bollig & Kelle, 2014).

Schulsportverweigerung als empirisches Forschungsdesiderat

In der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik werden Schulverweigerung resp. Schulabsentismus thematisiert, Häufigkeiten und Verteilung erhoben sowie Präventions- und Interventionskonzepte erprobt und evaluiert (Hagen et al., 2017; Ricking & Albers, 2019). Es gibt beispielsweise Hinweise darauf, dass Schulverweigerung mit einer geringen Eingebundenheit in den Klassenverband, erhoben über die soziometrische Position von Hauptschüler*innen im Klassenverband (Dunkake, 2017), zusammenhängen kann und Schulangst in Klassen mit einem schlechten Klassenklima häufiger als in Klassen mit einem guten Klassenklima vorkommt (Ricking & Dunkake, 2017).

Dagegen gibt es kaum empirische Arbeiten zur Schulsportverweigerung in der Sportpädagogik. Dies könnte in der regelmäßig konstatierten Beliebtheit des Faches liegen (z.B. DSB, 2006), doch gleichzeitig scheinen Schüler*innen, die sich dem Sportunterricht entziehen, eine alltägliche Erfahrung von Sportlehrkräften zu sein (Möhwald & Ruin, 2021b).

Ein nachlassendes Interesse am Fach Sport und Vermeidungs- resp. Verweigerungsverhalten wird insbesondere mit dem Unterricht in der Sekundarstufe I und mit dem Jugendalter assoziiert (Balz, 2005; Weber et al., 2021; Wolters & Gebken, 2005). So verwundert es nicht, dass vorliegende Befragungen von Schüler*innen hier ansetzen: Krafft (2014) befragte N=252 Schüler*innen im Rahmen einer Differenzstudie zu vorab erfragten Ansprüchen von Lehrkräften in Bezug auf ihren Umgang mit nicht am Sportunterricht teilnehmenden Schüler*innen. Sie kann u.a. zeigen, dass vor allem konstruktive Maßnahmen vonseiten der Sportlehrkräfte, wie Schüler*innen durch »Anreize oder motivierende Maßnahmen« (S. 214) zur aktiven Teilnahme zu bewegen, (zu) selten erfolgen. Weber et al. (2021) führten Interviews mit N= 32 Schüler*innen verschiedener Schulformen der Sekundarstufe I zu ihrem fachbezogenen Interesse bzw. Nicht-Interesse durch. Allerdings führte vorhandenes Nicht-Interesse nur vereinzelt zu einer Nicht-Teilnahme.

Für den Grundschulsport sind keine entsprechenden thematisch-fokussierten empirischen Forschungsarbeiten zu verzeichnen. Es finden sich jedoch berichtete Episoden aus dem Grundschulsport, in denen Schüler*innen sich situationsspezifisch aus dem Sportunterricht zurückziehen (z.B. Reimann-Pöhlsen, 2020; Scherler, 2004). Fachübergreifend lassen sich nach Drabinski (2017) aber Anzeichen von Schuldistanz, verstanden als räumliches, zeitliches, aber auch geistiges Fernbleiben von der Schule ab einem Alter von acht Jahren beobachten. Fehlzeiten in der Grundschule werden jedoch im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen statistisch nicht erfasst (ebd.).

Ein empirisches Forschungsdefizit lässt sich auch hinsichtlich der Gründe für Schulsportverweigerung konstatieren. Verschiedene Autor*innen nennen zwar plausible und erfahrungsgesättigte Ursachenkomplexe, allerdings sind diese

bislang empirisch nicht gesichert. Wolters und Gebken (2005) unterscheiden in einem ersten Schritt innerschulische von außerschulischen[2] Gründen. Gründe, die außerhalb von Schule verortet werden können, sind z.B. die familiale Situation, Pubertät oder besondere Ereignisse, die die Teilnahme am Sportunterricht beeinflussen. Innerschulische Gründe lassen sich differenzieren in institutionelle resp. fachspezifische (z.B. Infragestellen der Sinnhaftigkeit des Sports oder bestimmter Sportarten), unterrichtliche (z.B. Unzufriedenheit mit Organisationsformen, Methoden oder Leistungsansprüchen) und soziale (z.B. problematische Beziehungen zu Mitschüler*innen oder zur Lehrkraft) Gründe (Balz, 2005; Kretschmann & Krüger, 2011; Wolters & Gebken, 2005).

Es kann also festgehalten werden, dass Schulsportverweigerung in der Grundschule ein bisher noch nicht bearbeitetes Forschungsfeld darstellt, es aber angenommen werden kann, dass bereits Schüler*innen im Grundschulalter im Sinne von Agency Gestaltungsspielräume nutzen, um sich dem Unterricht (phasenweise) zu entziehen. In welcher Art und Weise und warum sich Grundschüler*innen im Sportunterricht verweigern, ist Gegenstand einer eigenen Studie.

Interviewstudie mit Grundschüler*innen

Dem Paradigma folgend, Kinder als kompetente Akteur*innen ihrer Lebenswelt zu betrachten und ihre kindliche Selbst- und Weltsicht zu berücksichtigen, sollen Grundschüler*innen selbst zu Wort kommen. Mit Interviews ist es möglich, Kinder als ernstzunehmende Gesprächspartner*innen zu adressieren und ihre subjektiven Denk- und Handlungsmuster zu rekonstruieren (Fuhs, 2012; Hunger 2005).

In Einzelinterviews werden 14 Schüler*innen aus zwei ländlich gelegenen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen befragt, die von den unterrichtenden Sportlehrkräften als Schulsportverweigerer*innen identifiziert werden. Damit bei den im Fokus stehenden Schüler*innen nicht das Gefühl der Stigmatisierung oder Sonderstellung entsteht, werden auch einzelne Mitschüler*innen interviewt, die sich nach Aussage der Sportlehrkräfte nicht dieser Gruppe zuordnen lassen. Diese werden jedoch nicht ausgewertet.

2 Balz (2005) spricht hier von lebensweltlichen Gründen und meint Ähnliches.

*Tabelle 1: Befragte Schüler*innen der Klassenstufen 1-4*

Befragte Schüler*innen	Anzahl	Mädchen	Jungen
Jahrgangsstufe 1	1	1	-
Jahrgangsstufe 2	5	4	1
Jahrgangsstufe 3	4	3	1
Jahrgangsstufe 4	4	2	2
Gesamt	14	10	4

Die Übersicht über die von den Sportlehrkräften ausgewählten und dann interviewten Schüler*innen (Tabelle 1) zeigt in Bezug auf die Anzahl der Befragten eine gleichmäßige Verteilung über die Jahrgangsstufen zwei bis vier. Es ist plausibel, dass sich Verweigerungshaltungen und -strategien erst mit vorhandener Erfahrung mit dem Sportunterricht entwickelt und daher in diesem Sample nur eine Schülerin der Jahrgangsstufe eins befragt wurde. Auffällig ist, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen Verweigerungshandeln vonseiten der Lehrkräfte zugeschrieben werden; dies korrespondiert gegebenenfalls mit stereotypen geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, wonach Sport für Jungen identitätsstiftend ist, während es sich für Mädchen widersprüchlicher darstellt (Frohn & Süßenbach, 2012).

Der eingesetzte Interviewleitfaden rekurriert auf die theoretischen Vorüberlegungen und nimmt Bezug auf mögliche Ursachen für Schulsportverweigerung. Sogenannte Impulsfragen generieren Erzählanlässe, weitere Fragen und Nachfragen, die vom Leitfaden abweichen, folgen stets der Erzähllogik der Schüler*innen. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch (Mayring, 2015).

Ergebnisse

Keines der befragten Kinder entzieht sich dem Sportunterricht vollständig, aber alle berichten von temporärem Rückzug. Dieser geht in den meisten Fällen von konkreten unterrichtlichen Situationen aus, aber auch individuelle Dispositionen, soziale Bezüge und außerschulische Belastungen werden benannt. Einige Schüler*innen äußern sich positiv über ihren Sportunterricht, mögen das Fach und ihre*n Lehrer*in, während sich andere vorsichtig negativ äußern: »Ich find‹ Sport

fast nicht gut« (Am4, 280). Hervorzuheben ist, dass unter den Befragten auch Kinder sind, die freizeit- bzw. vereinssportlich engagiert sind.

Sportunterricht findet in spezifischen Räumen statt, meist in einer Sporthalle, die aufgrund ihrer Größe, der Akustik und des entstehenden Geräuschpegels einschüchternd wirken kann:

> »Die Sporthalle ist groß, aber ich kann nicht genug laufen, dann kann man mich ganz leicht fangen.« (Fw1, 40f.)

> »[.] die [anderen Kinder] schreien so und manche weinen so und die Ohren tun so weh […], dann bin ich einfach ruhig und mache gar nichts und ich setz mich einfach [an die Seite].« (Mw2, 88-94)

Die beiden Zitate stammen von Schüler*innen der ersten beiden Klassen. Dies mag zufällig sein, könnte aber auch damit zusammenhängen, dass die Sporthalle und das Sporttreiben in Klassenstärke ungewohnt sind für diejenigen Kinder, die vor und außerhalb der Schule noch nie in einer Sporthalle waren. Jetzt werden in diesem besonderen Setting fachspezifische Leistungsanforderungen gestellt, die individuell bewältigt und immer auch im Kontext der Klassengruppe bewertet werden müssen:

> »Zum Beispiel beim Volleyball, ich denk dann manchmal, ob ich es überhaupt schaffe den Ball zu treffen, damit ich mein Team nicht enttäusche.« (Am4, 261-265)

> »Kämpfen konnte ich gar nicht, oder Ringe, so schwingen. Manchmal sind die viel zu hoch und dann da soll ich die Beine noch hochmachen und den Boden verlassen?« (Sw2, 123-127)

> »Es gibt einfach Sachen, die können alle anderen, nur ich nicht.« (Nw3, 27f.)

Leistungsanforderungen, die eine Diskrepanz zu den eigenen motorischen Möglichkeiten aufweisen und im Vergleich zu denen der Mitschüler*innen als schwächer eingeschätzt werden, sprechen sehr viele der befragten Schüler*innen an. Sie scheinen in dieser Stichprobe eine hohe Relevanz für Verweigerungshandlungen zu haben.

Eng mit dem sportbezogenen Sich-Bewegen verbunden ist die Angst vor Verletzungen. Die Zweitklässlerin C. berichtet:

> »Wenn viele so wild sind und sich einer schon beim Laufen verletzt, dann hab' ich schon bisschen Angst, dass das bei mir vielleicht noch schlimmer passiert oder so. Und dann geh ich dann vielleicht mich erstmal auf die Bank setzten und mich beruhigen.« (Cw2,66-71)

Auch andere Schüler*innen berichten, infolge einer eigenen oder einer Verletzung anderer Kinder Sorge vor erneuten Verletzungen zu haben. Ein als unübersichtlich empfundener Sportunterricht oder das Ignorieren der eigenen Befindlichkeit scheinen dies zu begünstigen:

> »Letztes Sportfest sind mir halt drei Leute auf mein Knie gefallen und ich bin ganz schlimm umgeknickt und musste trotzdem die eintausend Meter laufen.« (Am4, 280-283)

Ähnlich gelagert ist die Angst vor Fehlern und eine mögliche, damit einhergehende Blamage, wie die folgenden Zitate zeigen:

> M: »[…] ich mag das [Vormachen] nicht, wenn ich einen Fehler mache […] – weil dann lachen wieder alle.«
>
> I: »Mhm, kam das schon mal vor?«
>
> M: »Ja, einmal und dann wollt ich auch nicht mehr.« (Mm4, 137-143)

> »Weil letztes Mal, also da habe ich Angst, wenn ich da so ein Radschlag oder sowas zeige und ich dann hinfalle und die anderen mich dann auslachen.« (Cw2, 127-131)

Auch weitere Aspekte des Miteinanders im Sportunterricht werden von vielen der befragten Kinder angesprochen. Während sich keine negativ gefärbten Äußerungen in Bezug auf die Lehrkraft finden, können Regelbrüche wie Vordrängeln, Streit mit einzelnen oder von mehreren in der Klasse dazu führen, die Teilnahme phasenweise auszusetzen:

> »Ich hab' dann aber keine Lust mehr mitzumachen.« (Sw2, 123-127)

Außerschulische Gründe wie der Tod eines Elternteils, eines nahen Verwandten oder die Erkrankung der Schwester werden von drei Schüler*innen im Zusammenhang mit der Frage, ob sie im Sportunterricht durch Gedanken, die nichts mit dem Sportunterricht zu tun haben, abgelenkt werden, genannt. Der Viertklässler M. dagegen »vergisst« das Mitmachen aus Vorfreude auf eine nachmittägliche Verabredung:

> »Zum Beispiel, wenn ein Freund zu mir kommt, dann bin ich immer so aufgeregt […] ja also, mir fällt das dauernd in den Kopf und dann bleib ich einfach manchmal stehen und denk darüber nach. Zum Beispiel, wenn wir Hundehütte spielen, dann stell ich mich an ne Wand und denk darüber nach und pass gar nicht auf und dann werde ich gefangen.« (Mm4, 167-175)

Das An-der-Wand-Stehen und Nicht-Mitmachen ist also nicht negativen Emotionen in Bezug auf den Sportunterricht geschuldet, sondern wird als Möglichkeit genutzt, eigenen Gedanken nachzuhängen.

Im Sinne des Agency-Konzepts entwickeln die Kinder Strategien, die ihnen temporäre Auszeiten vom Sportunterricht ermöglichen. Es sind eher stille Rückzüge, die das sportunterrichtliche Geschehen weder stören noch grundsätzlich infrage stellen. Für die Schüler*innen sind es individuell stimmige Handlungsoptionen, um sich als unangenehm empfundenen Situationen, wie die oben genannten, zu entziehen:

> »[…] ich frag halt, ob ich dann ganz kurz was trinken darf oder so.« (Cw2, 73f.)

> »Ich möchte auch meistens immer die Letzte [in der Reihe] sein.« (Lw3, 135)

> »Dann bin ich einfach ruhig und mach gar nichts und ich setz mich einfach.« (Mw2, 93f.)

Die zitierten Schülerinnen können ihre angewendeten Strategien ganz explizit benennen, bei anderen bleibt es eher implizit.

Diskussion und Konsequenzen

Die Deutungen des Sportunterrichts aus der Perspektive der befragten Grundschüler*innen rücken verschiedene Aspekte in den Vordergrund und vermögen individuell sehr unterschiedliche Gründe für Schulsportverweigerung aufzudecken. In der Gesamtschau zeigen sich aber empirische Belege für die in der Literatur diskutierten Ursachen des Rückzugs aus dem Sportunterricht: Bezogen auf die innerschulischen Gründe werden vor allem unterrichtliche und soziale Gründe von den Schüler*innen angesprochen. Hervorgehoben werden soll die häufige Bezugnahme auf Leistungsanforderungen, die eine ungenügende Passung zu den Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen aufweisen. Die unterschiedlichen – und bisweilen fehlenden – Erfahrungen und Berührungspunkte mit der Bewegungs- und Sportkultur zeigen sich in der Grundschule als erster verpflichtender Bildungsinstitution in besonderer Weise und müssen im Grundschulsport Berücksichtigung finden. Differenzierung und Individualisierung gelten als geeignete fachdidaktische Maßnahmen um Leistungsheterogenität und auch den verschiedentlich verbalisierten Ängsten zu begegnen (Möhwald et al., 2020). Die Angst vor Blamage und weitere problematisch empfundene soziale Situationen verweisen auf die Notwendigkeit guten Klassenmanagements, mit dem nicht nur auf die besonderen Anforderungen des Sportunterrichts (wie z.B. Präsentationssituationen) reagiert werden

kann, sondern das auch Voraussetzung für eine hohe Qualität von Unterricht ist (Reuker, 2021).

Hinsichtlich der außerschulischen Gründe ist neben entsprechender Sensibilität auch Geduld und Nachsicht angesichts nicht zu beeinflussender Lebensumstände gefordert (Wolters, 2021).

Die Deutungen der Kinder über Interviews einzufangen hat sich als lohnend erwiesen. Allerdings können die Kinder auch nur das verbalisieren, was ihnen bewusst ist. Dies ist sicherlich nicht immer der Fall, manche Ängste und nachfolgenden Strategien werden im Interview nicht zum Vorschein gekommen sein. Ein Mixed-Method-Design, das Unterrichtsbeobachtungen mit nachfolgenden Interviews kombiniert, verspricht in Bezug auf die Erforschung von Schulsportverweigerung weiterführende Erkenntnisse, aus denen didaktische Hinweise abzuleiten sind.

Literatur

Balz, E. (2004). Überlegungen zur Unlust von Schülerinnen und Schülern. *In Wuppertaler Arbeitsgruppe, Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 141-155). Hofmann.

Balz, E. (2005). »Bankdrücker«: Denkanstöße, Gründe, Angebote. *sportpädagogik, 29*(1), 52-56.

Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 5*(1), 45-66.

Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11*(3), 301-314.

Bollig, S., & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34*(3), 263-279.

Deutscher Sportbund (DSB). (2006). *DSB-Sprint-Studie: eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland.* Meyer & Meyer.

Drabinski, J. (2017). Schulverweigerung in der Grundschule. In E. Weckel & M. Grams (Hrsg). *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung* (S. 218-225). Beltz.

Dunkake, I. (2017). Durch's Netz gefallen – Schulverweigerung und die soziometrische Position im Klassenverband. In E. Weckel & M. Grams (Hrsg). *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung* (S. 148-155). Beltz.

Eckermann, T., & Heinzel, F. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35*(1), 23-38.

Frohn, J., & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. *sportpädagogik, 36*(6), 2-7.

Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 80-103). Belz Juventa.

Hagen, T., Spilles, M., & Hennemann, T. (2017). Prävalenz von Schulabsentismus – schulform- und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68*(3), 140-152.

Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann (Hg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 69-84). Hofmann.

James, A., & Prout, A. (Hg.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer.

Kleiner, K., & Reichel, I. (2008). »Ich habe Bauchschmerzen. Ich kann nicht mitmachen!« Sportabsentismus und Sportverweigerung im Setting Schule. *Bewegungserziehung, 62*(3), 11-15.

Klingen, P. (2003). Nicht einfach auf der Bank sitzen lassen. Überlegungen zur sinnvollen Integration motorisch passiver Schüler. *sportunterricht, 52*(11), 335-339.

König, S. (2009). Sportverweigerer eine Herausforderung für die Fachdidaktik? *sportunterricht, 58*(6), 161.

Krafft, V. (2014). Umgang mit Bankdrückern im Sportunterricht – eine Differenzstudie. In E. Balz & P. Neumann (Hg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 207-2015). Shaker.

Kretschmann, R., & Krüger, M. (2011). »Bankdrücker« – Empirische Befunde zu einem alltäglichen Phänomen im Sportunterricht. In B. Gröben, V. Kastrup, & A. Müller (Hg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 220-224). Czwalina.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* [Elektronische Version] (12. überarb. Aufl.). Beltz.

Möhwald, A., Grimmiger-Seidensticker, E., & Korte, J. (2020). Die Bedeutung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale für das Erleben von Zustandsangst vor dem Sportunterricht in der Grundschule. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 158-170). Meyer & Meyer.

Möhwald, A., & Ruin, S. (2021a). »Bankdrücker« revisited. Aktuelle Überlegungen zur (Nicht-)Teilnahme am Sportunterricht. *sportunterricht, 70*(12), 532-536.

Möhwald, A., & Ruin, S. (2021b). Passive Schüler*innen im Sportunterricht. *sportunterricht, 70*(12), 530-531.

Reichel, I. (2009). Sportverweigerung – der Ruf nach Veränderung? Eine empirisch-qualitative Annäherung. *Bewegungserziehung, 63*(1), 22-25.

Reimann-Pöhlsen, I. (2020). Erleben und Bewältigen von Niederlagen im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 118-130). Meyer & Meyer.

Reuker, S. (2021). Klassenmanagement. *sportpädagogik, 45*(6), 2-7.

Ricking, H., & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus. Intervention und Prävention.* Carl-Auer.

Ricking, H., & Dunkake, I. (2017). *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-Wollen.* Schneider.

Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.

Weber, T., Neumann, P., & Möhwald, A. (2021). Nicht-Interesse im Sportunterricht bei Schüler*innen der Sekundarstufe I. *sportunterricht, 70*(12), 544-549.

Wolters, P. (2021). »Bankdrücker« als Herausforderung für Sportlehrkräfte. *sportunterricht, 70*(12), 538-543.

Wolters, P., & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *sportpädagogik, 29*(2), 2-9.

Bewegungsfreude verspielt?
Verunsicherung im Sportunterricht

Ina Hunger, Benjamin Zander, Babette Kirchner, Darren Meineke, Sarah Metz & Martin Röttger

Einleitung

Sportunterricht ist in Deutschland in allen Schulformen und allen Schulstufen ein durchgängiges Pflichtfach für Kinder und Jugendliche. Im Kontext des schulischen Fächerkanons leistet er einen den anderen Fächern formal gleichgestellten Bildungsbeitrag; gleichwohl hat der Sportunterricht mit seiner Ausrichtung auf Bewegungsaktivitäten und der damit verbundenen hohen Bedeutung von Körperlichkeit eine spezifische Sonderstellung, insofern ihm – wie keinem anderen Schulfach – besondere Potenziale im Hinblick auf Wohlbefinden, Gesundheit und Entwicklungsförderung unterstellt werden. »Das pädagogische Anliegen«, so wird curricular festgehalten, »ist es, den Schülerinnen und Schülern die Freude an der Bewegung sowie die Bedeutung sportlicher Aktivitäten für die eigene Gesundheit zu vermitteln« (KMK, 2017, S. 3). Empirische Einblicke in den Sportunterrichtalltag (u.a. Hunger & Böhlke, 2017; Wiesche & Klinge, 2017) zeigen jedoch, dass die Teilnahme am Sportunterricht keineswegs nur mit positiven Effekten für die einzelnen Schüler*innen einhergeht. Viele erleben im Sportunterricht regelmäßig Situationen der Angst, sozialen Ausgrenzung, Scham, Hilflosigkeit, Überforderung etc.. Sei es, dass Schüler*innen Angst und Panik entwickeln, weil sie aufgrund ihres sportiven Könnens, ihrer Körperlichkeit etc. im Sportunterricht immer wieder abfälligen Kommentaren ausgesetzt sind oder weil sie ihre religiös-kulturelle Herkunft im Widerspruch zu ausgewählten sportunterrichtlichen Anforderungen sehen (z.B. in Bezug auf körpernahe Interaktionen mit dem anderen Geschlecht, auf Kleidungsregeln im Schwimmbad etc.). Sei es, dass sie Körperkontrolle und Souveränität verlieren, weil sie sich den bewegungsbezogenen Herausforderungen körperlich und psychisch nicht gewachsen sehen und entsprechend an der Aufgabe scheitern. Bei solchen und ähnlichen Situationen kann stets von einer Gefahr der doppelten, nämlich physischen und psychischen Verunsicherung ausgegangen werden. Insbesondere im Kindesalter stehen dabei nicht nur die Bewegungsfreude und das Wohlbefinden auf dem Spiel. Denn kindliche Bewegungsaktivitäten

bergen großes Potenzial für die körperliche, motorische, kognitive oder emotionale Entwicklung. Im Unterschied zu anderen Sportangeboten ist der Sportunterricht das einzige Setting, das alle Kinder und Jugendlichen (auch unabhängig von z.B. ihrer sozio-kulturellen Herkunft) in Deutschland erreicht, eine Teilhabe an gesellschaftlicher Sport- und Bewegungskultur eröffnet sowie die Möglichkeit einer gezielten Bewegungsförderung bietet. Vor diesem Hintergrund gilt es, gerade im Sportunterricht, frühzeitig nicht nur die positiven, sondern auch negative Erfahrungen von Schüler*innen in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur ihre motorischen, sondern auch psychosoziale Erfahrungsdimensionen zu berücksichtigen. Für eine sportpädagogisch orientierte und sozialwissenschaftlich fundierte Erforschung des Sportunterrichts ist damit die Frage verbunden, wie sich Verunsicherung erforschen lässt.

Im folgenden Beitrag möchten wir unser laufendes empirisches Forschungsprojekt[1] vorstellen. Im Anschluss an eine Skizzierung des aktuellen Stands der Forschung zu Verunsicherung im Sportunterricht werden unsere Zielstellungen dargelegt, bevor wir den Aufbau des Projekts erläutern. Im Hauptteil des Beitrags werden die Umsetzung und das Erkenntnispotenzial entlang der drei Teilstudien beschrieben. Abschließend geben wir einen Ausblick auf die wissenschaftliche, anwendungsbezogene und gesellschaftliche Relevanz unseres Projekts.

Zielstellungen und Aufbau des Forschungsprojekts

Einschlägige Studien, die sich im Kontext des Sportunterrichts mit Erlebnissen der Angst (Ahrens-Eipper & Pötschke, 2017; Burrmann & Mutz, 2016), Scham und Beschämung (Wiesche & Klinge, 2017), sozialer Ausgrenzung und Missachtung (Grimminger, 2012) sowie körperlicher, sexueller und verbaler Grenzüberschreitung (Hofmann et al., 2018; Hunger & Böhlke, 2017) befassen, zeigen, dass Schüler*innen im Sportunterricht vielfältige Formen psychosozialer Verunsicherung erfahren. Wissenschaftler*innen stellen situativ negatives Erleben nicht nur in einen Zusammenhang mit der späteren Vermeidung oder Reduktion sportiv-körperlicher Aktivität, sondern auch mit der physischen Gesundheit in der Lebensphase Erwachsenheit (u.a. Cardinal et al., 2013). Aktuelle Studien rücken zudem aufgrund einer zunehmenden Diversität der Schüler*innenschaft die Erforschung von Erlebnissen in den Vordergrund, in denen u.a. die religiös-kulturelle Herkunft

1 Das Forschungsprojekt »Verunsicherung im Sportunterricht« wird von den Unfallkassen Berlin, Brandenburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen gefördert (Laufzeit: 11/2020-12/2023) und unter der Leitung von Prof. Dr. Ina Hunger und Dr. Benjamin Zander an der Georg-August-Universität Göttingen umgesetzt.

von Schüler*innen im Widerspruch zu sportunterrichtlichen Ansprüchen (wie Koedukation, Körperkontakt, Kleidungsordnung) steht (Özalp, 2017). Ebenso kann der spezifische Fokus auf Körperlichkeit verunsichern, z.B. wenn Schüler*innen nicht den dominanten sportiven, schlanken oder juvenilen Körperleitbildern entsprechen (Hunger & Zander, 2020).

Die hier exemplarisch angeführten Studien verdeutlichen die Vielfalt an Formen und die Brisanz von Verunsicherungen, bieten aber aufgrund ihrer unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen (noch) keine differenzierten Erkenntnisse über Verunsicherungen im Schulsport. Das im Folgenden vorgestellte Forschungsprojekt setzt an diesem Desiderat an. Ausgehend von der grundlegenden Annahme, dass psychosoziale Verunsicherungen im Schulsport gesundheitseinschränkende Wirkungen für (manche) Betroffene nach sich ziehen, zielt das Vorhaben darauf ab, eben jene Phänomene der Verunsicherung, ihre ursächlichen und begünstigenden sportunterrichtlichen Bedingungen sowie die gesundheitlichen (Spät-)Folgen differenziert zu beschreiben. Dabei sollen sowohl schulform- und schulstufenspezifizierte Aussagen getroffen werden als auch tendenziell vulnerable, marginalisierte oder besonders betroffene Gruppen im Hinblick auf Alter, Geschlecht, soziokulturellen Hintergrund, körperlich-leibliche Konstitution, ggf. Behinderung etc. erfasst werden. Nach dem Registrieren und Rekonstruieren von Verunsicherung ist es ebenso unser Ziel, in einer zweiten Projektphase präventive, am Handlungsfeld Schule ansetzende Maßnahmen zu entwickeln. Dafür wurde ein qualitativ-explorativer und gleichzeitig multimethodischer Forschungszugang (mit einem Datenkorpus bestehend aus Kurznarrationen, interaktiven Webseiten und Leitfadeninterviews) gewählt.

Im Rahmen von drei aufeinander bezogenen Teilstudien soll aus der Perspektive von (ehemals) Betroffenen herausgefunden werden, welche Situationen als psychosozial verunsichernd erlebt werden/wurden, welche Umgangsweisen mit Verunsicherung im Sinne von z.B. Lösungsansätzen verfolgt werden und welche Wirkmacht das Erlebte im Alltag oder in der Biografie entfaltet. Geleitet durch ein theoretisches Sampling (Breuer, 2010; Glaser & Strauss, 2010) suchen wir daher gezielt nach Personen, die im Sportunterricht tendenziell häufiger Situationen der Verunsicherung (in ihren vielfältigen Ausprägungen) erfahren haben bzw. eher von deren Wirkmacht und Umgangsweisen berichten.

Den Fokus auf die Perspektive der Betroffenen zu legen, ist sowohl wegen der individuell verschiedenen, subjektiven Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsebenen als auch für die inhaltliche Bestimmung des Phänomens von zentraler Bedeutung. Denn gesellschaftlich ist die Thematik der Verunsicherung im Sportunterricht weitestgehend tabuisiert. Der Fokus liegt vielmehr auf dem Potenzial der Gesundheits- und Entwicklungsförderung, ohne dabei jedoch zu registrieren, dass Sportunterricht auch negative Auswirkungen für einzelne Schüler*innen haben kann. Auch Sportlehrkräfte sind – z.B. angesichts ihrer

meist positiv konnotierten eigenen Sportsozialisation – wenig für die Problematik sensibilisiert, sodass es uns wichtig erscheint, die Perspektive von (ehemaligen) Schüler*innen einzuholen. Dies ist zugleich methodisch anspruchsvoll, da wir davon ausgehen, dass die erlebten Verunsicherungen für die Schüler*innen äußerst sensibel sind und zudem von diversen gesellschaftlich etablierten Expert*innen (wie Lehrkräften, Ärzt*innen, Therapeut*innen) kaum in ihrer jeweiligen Tragweite berücksichtigt werden.

Den Terminus ›Verunsicherung‹ fassen wir zunächst eher alltagssprachlich, um die empirische Forschung nicht ex ante auf einzelne Facetten zu verengen. Er dient uns erst einmal als Arbeitsbegriff, um die vielfältigen Phänomenausprägungen (wie Angst, Scham, Überforderung, Mobbing, Übergriffigkeit etc.) erfassen zu können, ohne dass wir sie augenblicklich durch eine Definition engführen müssen. Die zahlreichen und oftmals auch divergierenden Bezeichnungen für Verunsicherungserfahrungen (z.B. als Irritation, Belastung, Qual, Erleiden) erfassen wir zunächst im Sinne von In-Vivo-Codes. Mit einem weitgefassten begrifflichen ›Dach‹ (wie eben dem Begriff der ›Verunsicherung‹) bleiben wir außerdem dafür offen, ob, wie und inwiefern situative Verunsicherung auch transsituative Wirkung entfaltet und welche Wirkungen (oder Effekte) dies sind (wie Verlust von Freude an Bewegung, zunehmendes Fernbleiben vom Sportunterricht, Entwicklung eines defizitären Körperkonzepts). Die Mehrdimensionalität des Verunsicherungsbegriffs drückt sich weiterhin darin aus, dass wir sowohl individuell psychische (d.h. das eigene Selbst betreffende) als auch soziale (d.h. auf andere bezogene) Verunsicherung und deren Wechselverhältnis als ›psychosoziale‹ Verunsicherung betrachten. In der Logik verbleibend bezeichnen wir als ›Verunsicherte‹ oder ›Betroffene‹ diejenigen Individuen, die – laut eigener Angaben – Verunsicherung erlebt haben.

Kurznarrationen: Situationen der Verunsicherung

Im Rahmen dieser Teilstudie werden schriftliche Kurznarrationen von (ehemaligen) Schüler*innen, d.h. von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, eingeholt. Mittels einer erzählgenerierenden Schreibaufforderung werden die Befragten gebeten, eine konkrete, zurückliegende verunsichernde Situation aus dem Sportunterricht zu schildern. Dieses Erlebnis wird dann von ihnen – in einem zeitlich begrenzten Rahmen – fokussiert so geschildert, dass es im Kern und der jeweiligen Relevanzsetzung für andere nachvollziehbar wird. In dieser Situationsschilderung berichten sie von spezifischen sozialen oder didaktischen Settings und nehmen oftmals selbst eine Art Bilanzierung vor, inwiefern die Verunsicherung sozusagen transsituative Wirkung hat oder hatte.

Die Methode der schriftlichen Kurznarrationen (Hunger & Böhlke, 2017) zielt auf eine dezidierte Reduzierung auf das subjektiv Wesentliche ab. Erkenntnistheo-

retisch ist bei schriftlichen Kurznarrationen davon auszugehen, dass individuell eindrückliche Situationen im Gedächtnis quasi episodisch gespeichert werden und im Hinblick auf subjektiv bedeutsame Rahmenbedingungen, Akteur*innen und situative Empfindungen von den Betroffenen mehr oder weniger ›abrufbar‹ sind (Schiek, 2014; Wagner, 1994). Die Methodik eignet sich besonders für die Erhebung sensibler Themen, die z.B. Kinder und Jugendliche (oder ›verunsicherte‹ Menschen im Allgemeinen) in einer Face-to-Face-Situation nicht ohne weiteres kommunizieren können bzw. möchten. Zudem ermöglicht sie eine für qualitative Forschung untypisch hohe Fallzahl, wodurch ein möglichst umfassender Überblick über die Bandbreite von Verunsicherungssituationen generiert werden kann.

Die Auswertung der Daten orientiert sich an sequenzanalytischen Verfahren im Sinne der wissenssoziologischen Hermeneutik (Soeffner & Hitzler, 1994). Im Anschluss an die sequenzanalytische Auswertung der Einzelfälle (d.h. Kurznarrationen) werden diese fallübergreifend nach Phänomenbezügen untersucht und im Hinblick auf relevante Situationen mit ihren jeweiligen Bedingungen der Verunsicherung interpretativ ausgewertet. Dabei liegt das Potenzial dieser Teilstudie vor allem darin, die große Bandbreite von verunsichernden Situationen einzuholen, deren spezifische Situationslogik zu rekonstruieren und fallübergreifende Zusammenhänge systematisch herauszuarbeiten. Letztendlich soll eine empirisch gesättigte Typologie von typischen Situationen, in denen verschiedene Formen von psychosozialer Verunsicherung ausgelöst werden, inklusive affektueller Dimensionen, kurz- und langfristigen Folgen sowie beteiligter Akteur*innen und typischen vulnerablen Schüler*innen(-gruppen) rekonstruiert werden.

Erste empirische Einblicke lassen bereits die Bandbreite an psychosozialen Verunsicherungen, ihren verursachenden bzw. fördernden Bedingungen und kurz- bis langfristigen Auswirkungen erkennen. So erstrecken sich verunsichernde Momente im Sportunterricht von unangenehmer körperlicher Nähe und Scham beim gemeinsamen Umziehen, über Gewalterfahrungen, Auslachen und Drangsalierungen sowohl durch Mitschüler*innen als auch durch Lehrkräfte, (sexualisierte) Grenzüberschreitungen (z.B. »sexuelle Gesten«, »Hose runterziehen«) bis hin zu öffentlichen Bloßstellungen und Diskriminierungen aufgrund von Körperform, Behinderung, sexueller Orientierung oder geschlechtlicher Identität. Bei der Analyse der verursachenden und fördernden Bedingungen gerät unter anderem das didaktische Setting in den Blick, etwa durch einen vornehmlich an Leistung orientierten Unterricht, der eng normiert und auf wenige Sportarten bezogen ist, sowie Bühnensituationen, in denen einzelne Schüler*innen in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken (»Vorgeführt-Werden«), spezifische Aufgabenstellungen, die Schüler*innen mental und/oder körperlich überfordern oder die bestimmte Interaktionen mit Mitschüler*innen verlangen, welche als verunsichernd erlebt werden. Weiterhin können Handlungsweisen der Lehrkraft psychosoziale Verunsicherung hervorrufen oder fördern. Die bisherigen empirischen Beispiele reichen hierbei

vom Ignorieren/Nicht-Einschreiten in kritischen Momenten über die Zuschreibung von Unsportlichkeit/mangelnder Begabung (»Ich wusste gleich, dass du es nicht schaffst«) oder auch zu hohe Erwartungen an »Sportasse« (»das hätte ich jetzt bei deinen Leistungen besser erwartet«), bis hin zu Einschüchterungen und perfiden Machtdemonstrationen, etwa durch unverhältnismäßige Sanktionierungen (»Zur Strafe mussten wir im Winter mit kurzen Sachen draußen rennen«). Darüber hinaus können auch Gruppendynamiken (z.B. gegenseitiges »Wetteifern« und »Überbieten«) und die Rollenverteilung innerhalb der Schulklasse (Außenseiter*innen-Positionen oder drohender sozialer Statusverlust) zur situativen Verunsicherung beitragen. Beispiele für Auswirkungen dieser Situationen finden sich kurz- und mittelfristig im unmittelbaren Erleben von emotionalem Leid (»ich zitterte und konnte nur schwer meine Tränen zurückhalten«), dem Rückzug aus dem Unterrichtsgeschehen sowie dem Nachlassen von Motivation und Freude, wobei mitunter das Fach Sport zum »Hassfach« erklärt wird und die Sporthalle zum Ort einer »wöchentlichen Tortur«. Darüber hinaus können die erlebten Situationen auch quälende Langzeitwirkungen für das Selbstbild und die psychische Gesundheit der Betroffenen entfalten (»das hat mich nachhaltig verletzt«) und zu einer dauerhaften Abwendung vom Sport oder gar zu »Panikattacken im sportlichen Kontext« führen. In weiteren Auswertungen gilt es nun die vielfältig ausgeprägten Verunsicherungssituationen zu systematisieren, von bestimmten Situationen besonders betroffene Gruppen zu identifizieren und situationsübergreifende Zusammenhänge (etwa hinsichtlich zugrundeliegender Bedingungen) zu erschließen.

Interaktive Webseiten: Umgang mit Verunsicherung

Diese Teilstudie setzt bei sogenannten interaktiven Webseiten an, wie z.B. Forumsdiskussionen, aber auch Kommentarbereichen unter Blogs, Kolumnen oder journalistischen Artikeln. Uns interessieren dabei weniger die (journalistischen) Darstellungen der Autor*innen, die Themen oder Diskussionsstränge eröffnen, als vielmehr die vielfältigen Bezugnahmen von User*innen und die dadurch gewonnenen Einblicke in die Umgangsweisen – seien es Deutungen, spezifische Thematisierungen, Formulierungen oder anderweitige Handlungen – mit verunsichernden Akteuren, Situationen und ihren Folgen. In den bisher erhobenen Daten zeigt sich, dass derartige Plattformen auch deswegen spannend sind, weil aufgrund des potentiell hohen Anonymisierungsgrades des Internets sowohl verunsicherte Schüler*innen als auch besorgte Eltern sowie sich dezidiert als erwachsen und reflektiert inszenierende User*innen teilnehmen und über Verunsicherung sprechen, dazu beraten oder auch kontrovers diskutieren. Darüber können verschiedene Subjektpositionen identifiziert und letztendlich soziale Normierungen des Umgangs mit Verunsicherung rekonstruiert werden, z.B. wenn Differenzierungen

vorgenommen werden zwischen legitimen und illegitimen Lösungsansätzen oder zwischen legitimen und illegitimen Sprecherpositionen.

Als methodischen Zugang für die Erhebung und Auswertung digitaler Daten haben wir die Wissenssoziologische Diskursanalyse gewählt (Keller, 2011), um einen Überblick über die Bandbreite verschiedener und die Dominanz einzelner Ausprägungen der psychosozialen Verunsicherung und dessen Verhandlungen zu erschließen. Wir interessieren uns für Zusammenhänge, Regeln oder Strukturen der Diskussionen über Verunsicherung, woraus wir wiederum thematische Diskurse rekonstruieren, z.B. zur Tabuisierung von Angst im Sportunterricht, zu Mobbing an Schulen oder juvenilen Körpernormen.

Die Erhebung der Daten erfolgt mittels gängiger Suchmaschinen. In der Empirie zeigt sich, dass nach Eingabe von Schlagworten (Suchmaschine Google) wie ›Angst‹, ›Mobbing‹ oder ›abschaffen‹ in Kombination mit ›Schulsport‹/›Sportunterricht‹ eine Vielzahl von Trefferseiten angezeigt wird. Dabei zeichnet sich bereits ab, dass über sehr unterschiedliche Ausprägungen und zudem auf sehr verschiedenen Plattformen das Phänomen Verunsicherung zum Thema gemacht wird. Von den vorgeschlagenen Trefferseiten nehmen wir solche in den Datenkorpus auf, bei denen (a) Verunsicherung speziell im Sportunterricht thematisiert und (b) diese – in welcher konkreten Form auch immer – diskutiert wird.

Die Auswertung der Daten erfolgt zum einen interpretativ (nach wissenssoziologischer Hermeneutik), um individuelle Sinnzuschreibungen und soziale Deutungsmuster zu rekonstruieren. Zum anderen erfolgt sie bei eintretender theoretischer Sättigung eher deskriptiv, um die etwaige Dominanz von Diskurssträngen und dazugehörigen Deutungsmustern einzuschätzen. In der Analyse der natürlichen digitalen Daten setzen wir zwar bei einzelnen Äußerungen und Praktiken an, abstrahieren diese jedoch zu überindividuellen Aussagen und übersituativen Diskursen.

Über Erfahrungen der Verunsicherung im Sportunterricht berichten häufig Eltern (mit Titeln wie »Turnhallen-Trauma«), die sich um ihre Kinder sorgen, dass Letztere in Anbetracht zu hoher und zu verallgemeinernder Leistungsanforderungen die Freude an körperlicher Bewegung und sportiven Aktivitäten verlieren könnten. Der von Eltern beschriebene Motivationsverlust ihrer Kinder geht zum Teil auch mit Angst vor manchen Sportgeräten einher. Mit normierten Leistungsanforderungen (wie die Höhe der Latte beim Hochsprung oder die Anzahl der Liegestütze) werde zusätzlich Druck aufgebaut, Versagensangst geschürt oder sportives Engagement gemindert. Unter Bezugnahme auf derartige Darstellungen diskutieren User*innen oftmals kontrovers und zuweilen über mehrere hundert bis zu 1.000 Kommentare hinweg. Die individuellen und stark situationsbezogenen Äußerungen lassen (zum jetzigen Zeitpunkt) mindestens zwei divergierende Deutungsweisen erkennen. In der Dramatisierung von Verunsicherung stellen besorgte Eltern einen Zusammenhang zu demotivierenden Auswirkungen des

Sportunterrichts auf die kindliche Bewegungsfreude bis hin zum gesamten weiteren Leben ihrer Kinder her. Hingegen bei entdramatisierenden Deutungen werden die elterlichen Sorgen banalisiert, das kindliche ›Unvermögen‹ problematisiert und zuweilen wird auch Mutterschaft (niemals jedoch Vaterschaft) als zu fürsorglich kritisiert.

Auffällig ist, dass in Diskussionsforen oftmals Dramatisierungen und Entdramatisierungen aufeinandertreffen. So stellen sich manche User*innen als besorgte Eltern dar, denen wiederum andere User*innen Banalisierungen und Ironisierungen entgegnen und sich dabei selbst als besonders reflektiert, die Besorgten hingegen als realitätsfremd darstellen. Im Fortgang der Forschung wollen wir gefundene Deutungsmuster weiter zu Diskurssträngen abstrahieren und initiale Diskursereignisse rekonstruieren, mit denen der Verunsicherungsdiskurs verfestigt, entkräftet oder modifiziert wird.

Interviews: Wirkmacht der Verunsicherung

Im Rahmen der dritten Teilstudie werden leitfadenorientierte Interviews erhoben. Während die in schriftlichen Kurznarrationen und interaktiven Webseiten eingelassenen Beschreibungen oder Argumentationen stark pointiert ausfallen und kaum Erkenntnisse über die subjektiven Hintergründe individuell agierender Personen transportieren, kann in den mündlichen Einzelinterviews gezielt zu Themen nachgefragt werden, wodurch auch längere Narrationspassagen zu individuellen Deutungen von Akteurspositionen, Handlungsoptionen, -normierungen oder -restriktionen stimuliert werden können. Die dritte Teilstudie versucht damit die subjektive Erlebensdimension sowie Sinn- und Bedeutungszuschreibung von Betroffenen zu rekonstruieren.

In Bezug auf die Forschungsfrage stehen hier die subjektive Be- und Verarbeitung von psychosozialer Verunsicherung im Vordergrund. Weiterführend soll zudem erfasst werden, welche Wirkmacht diese Erlebnisse u.a. in Bezug auf Gesundheit und Wohlbefinden im Alltag, aber auch in der Biografie der Betroffenen entfaltet haben. Dafür setzen wir mittels Einzelinterviews an den subjektiven Perspektiven von (ehemaligen) Schüler*innen an. Durch die Orientierung an einem Leitfaden geben wir zwar thematische Impulse (a) zum Erleben von Schule und Sportunterricht im Allgemeinen, (b) was innerhalb des Sportunterrichts als subjektiv verunsichernd erlebt wurde, (c) inwiefern die Befragten einen Zusammenhang herstellen zu ihren (späteren) Handlungs- und Deutungsmustern, ihrem (veränderten) Selbstverständnis und etwaigen Effekten auf ihr subjektiv empfundenes Wohlbefinden sowie (d) welche Wünsche sie zur Verbesserung des Schulsports äußern. Im Rahmen dieser groben thematischen Strukturierung schränken wir die Deutungs- und Artikulationsspielräume der Befragten so wenig wie möglich ein

(Kruse, 2015, S. 209-225). Die Datenauswertung erfolgt ebenfalls nach wissenssoziologischer Hermeneutik. Die fallübergreifende Analyse hat sodann das Ziel, homologe Strukturen der Be- und Verarbeitung von Verunsicherung sowie diesbezügliche Muster der Wirkmacht herauszuarbeiten.

Erste Auswertungen des Datenmaterials zeigen bereits, welche nachhaltige Wirkmacht die als Kind im Sportunterricht erlebten Erfahrungen in späteren Lebensphasen entfalten können. So berichten manche Befragte noch als Erwachsene sehr detailliert und teils emotional von Erlebnissen aus dem Schulsport der Primarstufe, wie der Fall Lena[2] zeigt:

> »Also, in der ersten und in der zweiten Klasse hatte ich auch nen Lehrer, der mich gemobbt hat. Ähm also, der hat mir also, der hat immer so im Stillen dann also, wenn die anderen Schüler*innen das nicht mitgekriegt haben, halt zu mir gesagt, dass ich seine schlechteste Schülerin sei, die schwächste aus der Klasse, dass ich laufe, wie ein nasser Sack, dass ich springe, wie ein Sandsack.«

Nicht nur werden die abfälligen bildhaften Vergleiche der früheren Lehrkraft erinnert, sondern auch die Konstellationen, in denen die damalige Schülerin sowohl räumlich als auch verbal von der Klasse getrennt (»im Stillen dann«) symbolische Degradierungen erfahren hat. Die erlebte Verunsicherung ist insofern besonders brisant, da die Beleidigungen erstens von den Mitschüler*innen unbemerkt bleiben, also keinerlei Unterstützung durch Peers erwartet werden kann. Zweitens erscheint die Lage ausweglos, denn Lena wird der Sportlehrkraft gezwungenermaßen immer wieder begegnen. Eine Vermeidungsstrategie ist nicht möglich. Ebenso ist eine Beschwerde bei einer höheren Instanz insofern ausgeschlossen, da die Degradierung von Niemandem bemerkt wird und die Lehrkraft qua Professionalisierung mehr Deutungshoheit und Glaubwürdigkeit genießt. Aus der Degradierung bezüglich sportiver Fähigkeiten zieht die verunsicherte Lena sogar Schlüsse auf ihr Selbstverständnis und Körperkonzept:

> »Gerade das halt, was ich in der ersten und zweiten Klasse erlebt habe. Ähm ich hab schon ja, einfach was mein, mein Körperbild angeht, hat das sehr ähm ja verschlechtert. Und hab mich dann nie wohlgefühlt und ich hatte dann auch nie Spaß am Sport.«

Die im Vergleich zu anderen Fächern im Sportunterricht besonders und regelmäßig im Vordergrund stehende Körperlichkeit evoziert in diesem Fallbeispiel nicht nur situative, sondern auch transsituative Verunsicherung. In der Retrospektive bilanziert sie zudem im Interview sehr ausführlich, dass ihr aufgrund eben jener Erfahrungen nicht nur das Vergnügen an sportiven Handlungen, sondern auch

---

2 Die 27-jährige Lena (anonymisiert) berichtet im Interview über mehrfache Verunsicherungen im Sportunterricht bereits ab der Primar- bis hin zur Oberstufe.

daraus resultierendes subjektives Wohlbefinden nachhaltig verunmöglicht wurden. Unter anderem letztere Erkenntnis verdeutlicht die vielfältigen Möglichkeiten von Interviews hinsichtlich der Erforschung psychosozialer Wirkmacht von Verunsicherung im Sportunterricht. Diese als wirkmächtig eingeordneten psychosozial verunsichernden Erfahrungen sowie die vielfältigen Einflüsse auf den (sportiven) Alltag, die Biografie und das Wohlbefinden werden im Fortgang der Studie über den Vergleich mehrerer Interviews systematisch in ihren Mustern erschlossen.

Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag haben wir aufgezeigt, dass Schüler*innen den Sportunterricht keineswegs ausschließlich positiv deuten und wiederum die Deutung als negative Verunsicherung nicht zwingend auf etwaige defizitäre körperlich-motorische Fähigkeiten und Entwicklungen zurückgeführt werden kann. Stattdessen ist Verunsicherung im Sportunterricht ein komplexes Phänomen, dessen Dimensionen, Akteurskonstellationen und Wirkmechanismen es zu erforschen gilt. Deutlich wird ebenfalls, dass die dem Sportunterricht zugeschriebenen, eingangs erwähnten Potenziale sich auch in ihr Gegenteil verkehren können. Der von uns veranschlagte multimethodische Zugang ermöglicht es, die große Bandbreite und Vielschichtigkeit des Phänomens der Verunsicherung zu registrieren und die (mitunter weitreichende) Bedeutung für Betroffene zu rekonstruieren. Indem die Studie aufzeigen wird, welche sportunterrichtlichen Situationen mit welchen psychosozialen Belastungen für welche (Gruppen von) Schüler*innen einhergehen, welche Umgangsweisen, Vermeidungsstrategien oder Lösungsansätze gesucht werden und welche (gesundheitsbeeinträchtigenden) Folgen daraus resultieren können, möchten wir dazu beitragen, Verunsicherung im Sportunterricht zu verstehen und in den jeweiligen Ursachen und Wirkmechanismen zu rekonstruieren.

In unserer bisherigen Forschung zeigt sich, dass Verunsicherung eben kein ›exklusives‹ Phänomen von ängstlichen, vermeintlich unsportlichen, unmotivierten o.ä. Schüler*innen ist. Per se kann jede*r Schüler*in von Verunsicherung betroffen sein. Zudem können sportunterrichtliche Situationen zuweilen von den beteiligten Akteur*innen unterschiedlich gedeutet werden. Was als Verunsicherung und was oder wer als ›Auslöser‹ verstanden wird, inwiefern (ehemals) Betroffene auch von transsituativen negativen Effekten auf ihr Wohlbefinden berichten oder welche lösungsorientierten Handlungen und Deutungen sie (versuchen zu) entwickeln, variiert sehr stark. So ist das Phänomen nicht nur in Anbetracht der weitgehenden Forschungslücke wissenschaftlich spannend, sondern auch mit Blick auf eine Theoriegenese von Verunsicherung. Zudem erkennen wir in der sportpädagogischen Praxis bislang einen blinden Fleck, und im gesellschaftlichen Diskurs eine weitreichende Tabuisierung bis hin zur Ironisierung sowohl von Verunsicherung

als auch von Betroffenen. Zur Schließung dieser Lücken, zur Beseitigung dieser blinden Flecken und zur Enttabuisierung möchten wir mit unserer Forschung ein Stück weit beitragen.

Literatur

Ahrens-Eipper, S., & Pötschke, M. (2017). Leistungsangst im Sportunterricht und Wege zu deren Reduktion. *Lernen und Lernstörungen, 6*(2), 87-99.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS.

Burrmann, U., & Mutz, M. (2016). Selbstberichtete Angst im Sportunterricht: Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts und der ethnischen Herkunft. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge, 57*(1), 95-119.

Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(3), 49-53.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* Hogrefe.

Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. *Sportwissenschaft, 42*(2), 105-114.

Hofmann, A. R., Fronius, J., & Schicklinski, K. (2018). Wo ist die Grenze? Der Umgang von Grundschullehrer*innen mit potentiell grenzverletzenden Situationen im Sportunterricht. *Sportunterricht, 67*(3), 110-115.

Hunger, I., & Böhlke, N. (2017). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-)grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum Qualitative Sozialforschung 18*(2), Artikel 2, 60 Absätze. Abruf unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2623/0

Hunger, I., & Zander, B. (2020). Sportunterricht. Ansprüche, Legitimierungen, Realisierungsformen und Erfahrungen. *INDES 9*(1), 121-133.

Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Springer VS.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Gemeinsame Handlungsempfehlung der Kultusministerkonferenz des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022. Schulsport nachhaltig fördern und systematisch weiterentwickeln – gemeinsame und gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler*. Abruf unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf

Özalp, Ö. (2017) Schamerleben muslimischer Mädchen im Sportunterricht. In D. Wiesche & A. Klinge (Hg.), *Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 93-111). Meyer & Meyer.

Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(5), 379-395.

Soeffner, H.-G., & Hitzler, R. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In N. Schröer (Hg.), *Interpretative Sozialforschung* (S. 28-54). Leske + Budrich.

Wagner, W. (1994). *Alltagsdiskurs. Die Theorie sozialer Repräsentationen*. Hogrefe.

Wiesche, D., & Klinge, A. (Hg.). (2017). *Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens.* Meyer & Meyer.

Zusammenhang von fachdidaktischem Wissen mit der Unterrichtsqualität von Grundschulsportlehrkräften

Anneke Langer & Miriam Seyda

Einleitung

Lehrkräfte und die Qualität ihres Unterrichts zählen zu den wichtigsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg von (Grund-)Schüler_innen, wie sich empirisch u.a. in den Ergebnissen der Metaanalyse von Hattie (2008) zeigt. Somit hat die Professionalisierung von Lehrkräften eine hohe Bedeutsamkeit, um schulische Bildungsprozesse zu verbessern (Heemsoth, 2016). Entwicklungsmöglichkeiten bestehen u.a. darin, qualitativ hochwertige Lernangebote für Schüler_innen zu schaffen und für eine individuelle Förderung des Lernens der Schüler_innen zu sorgen. Relevanz hat dies insbesondere für Grundschullehrkräfte, da noch keine Selektion der Schüler_innen erfolgt und eine hohe Heterogenität gegeben ist (MSW NRW, 2008, S. 12).

Der Beitrag fokussiert in Anlehnung an das Modell von Blömeke et al. (2015), wie sich das Zusammenwirken von Professionswissen als Disposition auf der einen Seite und die Unterrichtsqualität als beobachtbare Handlungen (Performanz) auf der anderen Seite beschreiben lassen. Dazu werden die hierzu vorliegenden empirischen Studienergebnisse für die Grundschule vorgestellt. Zudem wird diskutiert, welche Bedeutung sich hieraus für das Lernen von Grundschulkindern im Sportunterricht ergibt.

Lehrkraftkompetenz als Kontinuum

Die Kompetenz einer Lehrkraft umfasst das Wissen, Können und Wollen innerhalb eines bestimmten Bereichs (Weinert, 2001). Die professionelle Kompetenz steht nach Baumgartner (2018, S. 53) »in einem unmittelbaren Zusammenhang zu einem Handeln in einer realen beruflichen Welt«, der Performanz. Sie umfasst das anforderungsspezifische Können in beruflichen Situationen (Blömeke et al., 2015). Der Zusammenhang von Kompetenz und Performanz manifestiert sich im Kom-

petenzverständnis nach Blömeke et al. (2015) in einem horizontalen und vertikalen Kontinuum (Abb. 1). In der horizontalen Ebene besteht eine prozesshafte Verbindung der Dispositionen einer Lehrkraft (Wissen, kognitive Fähig- und Fertigkeiten, motivationale Einstellungen) mit ihrer Performanz (beobachtbares Verhalten). Dieser Prozess ist durch situationsspezifische Fähigkeiten der Lehrkräfte geprägt und umfasst, das Geschehen im Klassenzimmer wahrzunehmen und zu interpretieren, sowie Entscheidungen zu treffen. In der vertikalen Ebene zeigt sich das Kontinuum in Form von Leistungsniveaus und (Entwicklungs-)Stufen, d.h. Lehrkräfte sind in bestimmten Bereichen mehr oder weniger kompetent.

Abbildung 1: Modell der Lehrkraftkompetenz als Kontinuum

Blömeke et al., 2015, S. 7

Professionswissen als Disposition

Das Professionswissen kann in Anlehnung an Blömeke et al. (2015) dem dispositionalen Teil der Lehrkraftkompetenz zugeordnet werden. Aus Perspektive der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) bildet das gesamte Professionswissen die Grundlage für eine erfolgreiche Gestaltung von Schule und Unterricht. Dies liegt unter anderem daran, dass es das Wissen und Können einer Lehrkraft umfasst, welches erfahrungsbasiert und kontextualisiert ist sowie einen Bezug zu konkreten Problemstellungen hat (Baumert & Kunter, 2006). Es setzt sich aus dem allgemeinen pädagogischen Wissen, dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen zusammen. Zudem werden das Organisations- und das Beratungswissen dazu gezählt (Baumert & Kunter, 2006). Alle fünf Wissensbereiche lassen sich weiter ausdifferenzieren. Da der Beitrag vor allem die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens adressiert, wird nur dieser Bereich weiter erläutert.

Für das erfolgreiche Unterrichten bedarf es eines fachdidaktischen Wissens, um Fachinhalte verständlich zu machen (Krauss, 2011). Dazu zählt u.a. die diagnos-

tische Kompetenz, also die Fähigkeit Schüler_innen »sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte zutreffend zu beurteilen« (Schrader, 2009, S. 237). Sie gilt als »Schlüsselkompetenz in Lehr- und Lernkontexten« (Artelt & Gräsel, 2009, S. 157), weil die Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und Lernvoraussetzung den Umgang mit Heterogenität ermöglicht. Nach Messmer und Brea (2015) zeigt sich die professionelle Kompetenz z.B. in ihrem fachdidaktischen Können, wenn Lehrkräfte ihr Professionswissen in konkreten unterrichtlichen Situationen (praktisch) anwenden. Das fachdidaktische Wissen als Disposition von Lehrkräften ist somit eine Stellschraube, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht planen und durchführen zu können

Unterrichtsqualität als Zeichen von Performanz

Als Unterrichtsqualität werden alle Aufwendungen von Lehrkräften verstanden, die bei den Adressaten zu einem Lernerfolg führen oder diesen unterstützen (Helmke, 2017). Sie umfasst die Fähigkeit von Sportlehrkräften, den Unterricht zu leiten, die Schüler_innen emotional und fachlich zu unterstützen sowie die kognitiven und motorischen Fähigkeiten der Schüler_innen auf allgemeine und fachspezifische Weise zu aktivieren (u.a. Hermann & Gerlach, 2020). Dafür sind auch die Ziele, Inhalte und Methoden des erziehenden Sportunterrichts zu beachten (Herrmann & Gerlach, 2020; Prohl & Krick, 2006). Bei den Performanzen von Sportlehrkräften sind verschiedene Qualitätsmerkmale erkennbar. Sie lassen sich meist drei fachübergreifenden Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, die im Rahmen der TIMSS-Studie identifiziert wurden, zuordnen: emotionale Unterstützung, Klassenführung sowie kognitive Aktivierung (Praetorius et al., 2020; Herrmann et al., 2016). Auf Basis der Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschungen und logischer Überlegungen oder normativen Orientierungen (siehe zsfd. Herrmann et al., 2020; Herrmann & Gerlach, 2020; Niederkofler & Seiler, 2019; zudem Weber et al. in diesem Band) sind sie auch auf den Sportunterricht übertragbar. Bei der sportspezifischen Klassenführung ist z.B. beobachtbar, ob die Sicherheit im Sportunterricht gewährleistet wird. Bezogen auf die Basisdimension der motorischen und kognitiven Aktivierung ist bei den Sportlehrkräften beobachtbar, ob die pädagogischen Perspektiven des Sports berücksichtigt werden (Herrmann & Gerlach, 2020). Die Qualität von Sportunterricht wird gemessen an der Wirksamkeit bzw. Effektivität von Lehr-Lernprozessen im Unterricht (Educational Effectiveness Paradigma), also ob beispielsweise ein Leistungszuwachs bei den Schüler_innen wahrscheinlich ist (z.B. Praetorius et al., 2020). Sportlehrkräfte können allerdings nur ein Angebot zum Lernen schaffen – nutzen müssen die Schüler_innen die Angebote eigenständig, um etwas zu lernen (Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2017)).

Forschungsüberblick

Es werden zunächst die Erkenntnisse zur Bedeutung des Professionswissen – festgemacht am fachdidaktischen Wissen – von Sportlehrkräften aufgegriffen. Hier fokussieren wir ausschließlich Studien, die fachdidaktisches Wissen mittels Bestimmung der diagnostischen Kompetenz erfasst haben. Anschließend werden die empirischen Befunde zur Unterrichtsqualität dargestellt. Bei den empirischen Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität betrachten wir nur Beobachtungsdaten zu tatsächlichen Maßnahmen im Unterricht (zur Erfassung mittels Fragebogen siehe u.a. zsfd. Herrmann & Gerlach, 2020). Forschungserkenntnisse zur Verknüpfung beider Bereiche bilden den Abschluss.

Professionswissen von Sportlehrkräften der Grundschule

Die empirische Beschäftigung mit dem fachdidaktischen Wissen von Sportlehrkräften hat bisher (noch) keine allzu lange Tradition (zsfd. Seyda, 2020). Seyda (2018) untersuchte, über welche Diagnostische Kompetenz (als Facette des Fachdidaktischen Wissens) Sportlehrkräfte der Grundschule verfügen, wenn sie die Selbstsicht ihrer Schüler_innen auf eigene physische Fähigkeiten beurteilen sollen. Sie stellte fest, dass dies eine sehr schwierige Aufgabe für Sportlehrkräfte der Grundschule ist, die sie im Mittel betrachtet nicht gut lösen. In einer weiteren Studie konnten Seyda und Langer (2019) feststellen, dass für Sportlehrkräfte der Grundschule auch die Einschätzung motorischer Leistungen ihrer Grundschüler_innen eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die sie im Mittel nur z.T. gut lösen konnten. In beiden Studien konnte kein Vorteil eines Fachstudiums (Facultas) ermittelt werden. Ähnliche Befunde zur diagnostischen Kompetenz von Sportlehrkräften der Grundschule in der Schweiz zeigten sich im Hinblick auf die Beurteilung von motorischen Basisqualifikationen in der Untersuchung von Niederkofler et al. (2018).

Qualität von Grundschulsportunterricht

Für die Grundschule sind Studien, die die Unterrichtsqualität im Sport valide und reliabel mit Beobachtungsinstrumenten erfassen, bisher noch rar. Dabei werden die Performanzen von Sportlehrkräften im Unterricht von externen Beobachtern kriteriengeleitet beurteilt. Die verschiedenen Beobachtungsinstrumente unterscheiden sich einerseits darin, dass sie entweder generisch (fachübergreifend) oder fachspezifisch angelegt sind. Andererseits sind sie für unterschiedliche Altersgruppen entwickelt worden. Im nachfolgenden wird nur auf Instrumente eingegangen, die für die Grundschule geeignet sind und die Performanz von Sportlehrkräften erheben. Baumgartner (2017) hat ein Beobachtungsinstrument

für feedbackbezogene Performanzen entwickelt. Die Befunde zeigen, dass inkompetente angehende Sportlehrkräfte ihre feedbackbezogene Performanz im Vergleich zum intersubjektiven Fremdurteil deutlich über- und sich die Kompetenten unterschätzten. Darüber hinaus wird auch die Bewegungszeit sowie die Bewegungsintensität als ein Teilbereich der Unterrichtsqualität im Grundschulsport über Beobachtungsbögen objektiv erfasst (u.a. Hoffmann, 2011; Wydra, 2009). Die relativ einheitlichen Befunde zeigen, dass Kinder sich in einer Doppelstunde Sportunterricht durchschnittlich nur etwa 20 Minuten bewegen. Mit Blick auf den erziehenden Sportunterricht wird in diesem Kontext diskutiert, dass eine hohe Bewegungszeit kein alleiniges Maß der Unterrichtsqualität darstellt. Vielmehr scheint der Begriff Bewegungslernzeit in der Verknüpfung motorischer und kognitiver Lernzeit ein zentrales Kriterium von Unterrichtsqualität abzubilden (u.a. Herrmann et al., 2020).

Ein international eingesetztes, fachübergreifendes Instrument ist das Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008). Es erfasst die pädagogische Qualität auf der Gruppenebene. Für den Sportunterricht in Deutschland haben Greve et al. (2021) sowie Weber et al. (in diesem Band) u.a. den CLASS eingesetzt, um die Entwicklung der Performanz im Unterricht von angehenden Grundschulsportlehrkräften im Praxissemester zu untersuchen. Die Befunde legen dar, dass sich keine signifikante Verbesserung der Performanz im Praxissemester in der emotionalen Unterstützung, Organisation der Lernsituation und in der Interaktionsqualität ergeben.

Zusammenhang von Professionswissen und Unterrichtsqualität

Die Zusammenhänge von Lehrkraftprofessionalität und Unterrichtsqualität ist unseres Wissens nach im Sportunterricht der Grundschule bisher kaum erforscht. Für naturwissenschaftliche Fächer liegen einige Studienerkenntnisse, meist für höhere Klassenstufen, vor. Im Folgenden werden nur grundschulbezogene Erkenntnisse vorgestellt.

Bei Untersuchungen von Lehrkräften der Grundschule und der Sekundarstufe I mit ihren Schüler_innen fand Brühwiler (2014) heraus, dass die Urteilsakkuratheit nur mit einer höheren (schülerwahrgenommenen) Unterrichtsqualität einhergeht, nicht aber einen direkten Effekt auf die Schülerleistung besitzt. Eine adaptive Lehrkompetenz wirkt sich indirekt über die Qualität der Unterrichtsprozesse auf den Lernerfolg von Schüler_innen aus.

Im Gegensatz dazu haben Karst et al. (2014) widersprüchliche Zusammenhänge verschiedener Ausprägungen der diagnostischen Kompetenz von Mathematiklehrkräften und der Lernentwicklung von Grundschulkindern herausgefunden. Daher bleibt bei diesen Befunden unklar, ob mit einer Verbesserung diagnostischer Kom-

petenzen unbedingt eine Zunahme der Unterrichtsqualität und damit der Lernentwicklung von Grundschulkinder einhergehen muss.

Zusammenfassend deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass eine positive Korrelation zwischen der diagnostischen Kompetenz und Unterrichtsqualität wahrscheinlich dann auftritt, wenn sie mit didaktischen Maßnahmen verknüpft werden. In diesem Fall kann mit einer Zunahme diagnostischer Kompetenzen eine Verbesserung der Unterrichtsqualität und damit eine Leistungssteigerung der Schüler_innen einhergehen.

Diskussion und Schlussfolgerungen

In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) wurde für Grundschulsportlehrkräfte das Zusammenwirken von Professionswissen als Disposition auf der einen Seite und die Unterrichtsqualität als beobachtbare Handlungen (Performanz) auf der anderen Seite beschrieben.

Für das fachdidaktische Wissen, festgemacht an der diagnostischen Kompetenz, wurde deutlich, dass bisher wenige Studien über Sportlehrkräfte der Grundschule vorliegen. Die Ergebnisse deuten zusammenfassend darauf hin, dass Grundschulsportlehrkräfte Schwierigkeiten haben, die physischen Fähigkeiten ihrer Schüler_innen und deren Selbstsicht darauf richtig einzuschätzen.

Mit Blick auf die Unterrichtsqualität als Performanz zeigt sich, dass auch hier bisher weniges bekannt ist über den Sportunterricht der Grundschule bzw. über die Sportlehrkräfte. Aus den vorliegenden Studien scheint erkennbar, dass ein Entwicklungsbedarf in den feedbackbezogenen Performanzen besteht sowie in der Schaffung von ausreichender Bewegungslernzeit.

Auch der Zusammenhang von Professionswissen und Unterrichtsqualität wurde im Bereich der Grundschule bislang wenig betrachtet – für das Fach Sport liegen keine Erkenntnisse vor. Aus anderen Fächern ist anzunehmen, dass vor allem eine Orchestrierung von Professionswissen (i.S. einer diagnostischen Kompetenz) und didaktischen Maßnahmen zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität beiträgt und damit auch im Sportunterricht lernförderlich ist (Seyda & Langer, 2020). In Verbindung mit Untersuchungen zum Professionswissen können damit weitergehende Erkenntnisse zur Professionalisierung von Grundschulsportlehrkräften erhalten werden.

In diesem Beitrag wurde für das Professions- bzw. Fachdidaktische Wissen Studien zur diagnostischen Kompetenz fokussiert. Ferner gibt es aber weitere Aspekte des fachdidaktischen Wissens, die für einen erfolgreichen Unterricht relevant sind. Beispielsweise zeigen die empirischen Befunde von Ayvazo und Ward (2011), dass Lehrkräfte, die mit einem Unterrichtsinhalt sehr vertraut sind (hohes fachdidaktisches Wissen) besser auf die Bedürfnisse der Grundschulkinder ein-

gehen können, d.h. adaptiver unterrichten (hohe Unterrichtsqualität). Insgesamt kann eine hohe Bedeutung des Fachdidaktischen Wissens für die Unterrichtsqualität und die Lernleistung der Schüler_innen angenommen werden – auch im Fach Sport – was in zukünftigen Studien weiter herausgearbeitet werden sollte. Zudem erscheint in zukünftigen Studien vor allem der Einsatz sportspezifischer Beobachtungsinstrumente, die die Unterrichtsqualität messen, gewinnbringend. In Verbindung mit Untersuchungen zum Professionswissen können damit weitergehende Erkenntnisse zur Professionalisierung von Grundschulsportlehrkräften erhalten werden.

Literatur

Artel, C., & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23*(3-4), 157-160.

Ayvazo, S., & Ward, P. (2011). Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education: functional analysis of adaptations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *82*(4), 675-684.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469-520.

Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften: Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Waxmann.

Baumgartner, M. (2018). »… Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz Blind …!« Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, *6*(1), 49-68.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13.

Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Waxmann.

Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2021). What Do They Reflect on? – A Mixed-Methods Analysis of Physical Education Preservice Teachers' Written Reflections After a Long-Term Internship. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-11.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften: Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 41-60.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett/Kallmeyer.

Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361-384.

Herrmann, C., Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl., S. 61-81). Meyer & Meyer.

Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). »Was ist guter Sportunterricht?«: Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, *65*(3), 77-82.

Hoffmann, A. (2011). Bewegungszeit als Qualitätskriterium des Sportunterrichts. *Spectrum Sportwissenschaft, 23*(1), 5-51.

Karst, K., Schoreit, E., & Lipowsky, F. (2014). Diagnostische Kompetenzen von Mathematiklehrern und ihr Vorhersagewert für die Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*(4), 237-248.

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Waxmann.

Messmer, R., & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen. Ein Kompetenzmodell. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79-93). Waxmann.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen.

Niederkofler, B., Herrmann, C., & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – Semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *6*(2), 72-96.

Niederkofler, B., & Seiler, S. (2019). Prozessqualität des Lehrens und Lernens im Sportunterricht. Ein Dreieck dreier Qualitätsmodelle. *Bewegung und Sport*, (2), 3-11.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS: Classroom assessment scoring system Manual K-3*. Brookes Publishing.

Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft, 48*(3), 409-446.

Prohl, R., & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hg.), *DSB SPRINT Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Meyer & Meyer.

Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*(3-4), 237-245.

Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft, 46*(1), 215-231.

Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (2. Aufl., S. 217-241). Meyer & Meyer.

Seyda, M., & Langer, A. (2019). *Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften*. Unveröffentlichter DFG-Abschlussbericht.

Seyda, M., & Langer, A. (2020). Die Orchestrierung des diagnostischen und didaktischen Handelns im Sportunterricht: Eine Frage der Kompetenz! *Sportunterricht, 69*(8), 353-363.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies* (1. Aufl., S. 45-65). Hogrefe & Huber.

Wydra, G. (2009). Belastungszeiten und Anstrengung im Sportunterricht. *Sportunterricht, 58*(5), 129-136.

Den passenden Sport inszenieren und Talente entdecken

Leonie Schauer, Fabienne Spies, Tim Bindel & Mark Pfeiffer

Einleitung

Im Diskurs um den Kinder- und Jugendsport ist der so genannte Drop-out – der Ausstieg aus dem Vereinssport – zu einer relevanten Kenngröße geworden, um die Passung des Sportangebots für Heranwachsende zu bewerten. Mitunter wird die Abwendung vom Vereinssport aus gesundheitspolitischen und pädagogischen Gründen bedauert. Auch aus Sicht der Talentförderung ist man am Verbleib des Nachwuchses im Sport interessiert. Mit Beginn des Jugendalters ist der Ausstieg aber bei vielen vormals engagierten Kindern offensichtlich nicht mehr aufzuhalten. Gründe dafür sind mannigfaltig und empirische Studien decken auf, dass neben Verschiebungen lebensweltlicher Gewichtungen auch intergenerationale Inszenierungs- und Beziehungsmodi eine Rolle spielen (Bindel, 2015a). Ein Verbleib, so der Ansatz einer interdisziplinären Forschungsgruppe, wird für mehr Kinder und Jugendliche aber möglich, wenn die Passung des Sporttreibens kurz vor der Jugendphase hoch ist. Der Begriff des Interesses gerät nun in den Mittelpunkt einer empirischen Studie. Das sportliche Interesse von Kindern wird geweckt, wenn die Bewegungsangebote entsprechend so aufbereitet werden, dass sie ihnen die Möglichkeit bieten, zu zeigen, wie sie dem Sport als kulturelle Praxis eine individuelle Deutung geben können und sie durch sich selbst oder gemeinsam mit anderen verändert werden kann (Hunger & Zander, 2020). Dabei lehnt sich der Interessensbegriff der Arbeitsgruppe an die pädagogische Interessenstheorie von Prenzel et al. (1986) an, die eine Relation zwischen Person und Gegenstand beschreibt und geprägt ist durch Bestimmungsmerkmale im kognitiven, emotionalen und im Wertebereich. Es wird also davon ausgegangen, dass diese Bestimmungsmerkmale eine länger anhaltende Auseinandersetzung mit dem Interessensgegenstand begünstigen.

Es ergibt sich folgende Fragestellung: Welche Inszenierungen außerunterrichtlicher Sportangebote stoßen bei wem und warum auf Interesse?

Methode

Insgesamt nahmen 130 Kinder (57 Mädchen, 73 Jungen) aus fünf Grundschulen mit Ganztagskonzept in Rheinland-Pfalz an dem Projekt »MeinSport – probieren, trainieren, ein Leben lang!« teil. Alle Kinder (M = 9,2 Jahre) wurden zu Beginn der Studie mithilfe von 20 Videosequenzen sportlicher Bewegungen zu ihren Bewegungsinteressen befragt und an sieben Stationen hinsichtlich ihrer sportmotorischen Fähigkeiten untersucht. Es wurde eine digitalgestützte und quantitative Befragungsmethode »I like« erarbeitet. Den Kindern werden dabei in 20 Videosequenzen verschiedene Sport- und Bewegungsarten präsentiert (z.B. Ball zuschießen, Rad schlagen, Schwimmen). Diese sollten die Kinder mithilfe einer 7-gestuften Likert Skala (siehe Abb. 1) dahingehend bewerten, wie viel Spaß ihnen das Gesehene macht.

Abbildung 2: Likert-Skala (7-gestuft) in kindgerechter Smiley-Form von sehr wenig Spaß (=1) bis sehr viel Spaß (=7)



Zur differenzierten Erfassung der sportmotorischen Leistungsfähigkeit wurden konditionelle sowie koordinative Fähigkeiten der Kinder untersucht (siehe Tabelle 1). Darüber hinaus wurden anthropometrische Daten wie Körpergröße und Gewicht sowie soziodemografische Merkmale wie Alter und Geschlecht erhoben.

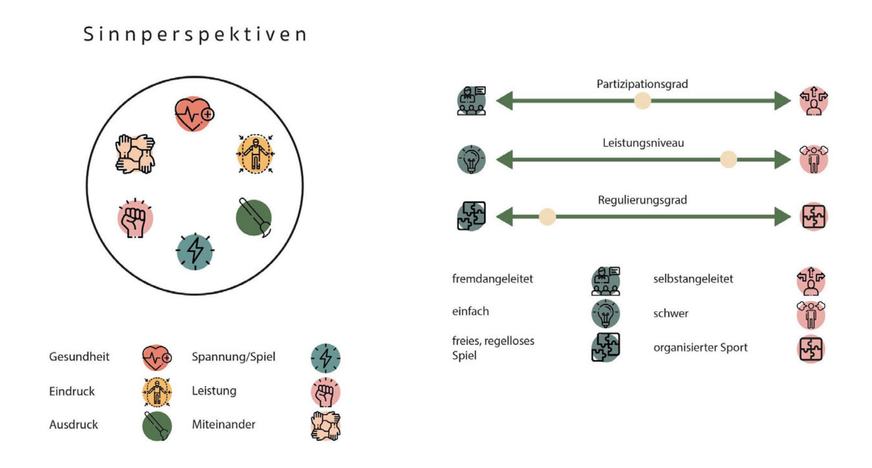
Tabelle 1: sportmotorische Tests im MeinSport-Projekt

Kategorie	Leistungskomponente	Sportmotorischer Test
Kondition	Beweglichkeit	Rumpfbeuge
	Kraft der oberen Extremität	Medizinball-Ausstoß
	Kraft der unteren Extremität	Squatjump
	Schnelligkeit	20m-Sprint
	Ausdauer	Shuttle-Run
Koordination	Unter Präzisionsdruck	Zielwurf mit Sandsäckchen
	Unter Zeitdruck	Gittersprint

Über 12 Wochen wurde mit den Kindern ein mehrperspektivisches Bewegungsangebot aus den Bereichen der Sportspiele, Ausdauer-, Schnellkraft-, Kampf- und kompositorischen Sportarten (z.B. Frisbee, Tanzen, Parkour) durchgeführt. Die

Stundengestaltung variierte hinsichtlich der Sport- und Bewegungsarten sowie Perspektivität (Neumann, 2019), des Partizipations- (Sturzbecher & Hess, 2005) und Regulierungsgrades (Bindel, 2015b) und des Leistungsniveaus (Balz & Kuhlmann, 2015) (siehe Abb. 2).

Abbildung 3: Die pädagogischen Sinnperspektiven (nach Kurz, 2004) und Angebotsregler Partizipationsgrad, Leistungsniveau und Regulierungsgrad



Die konzeptionelle Steuerung sollte den Kindern helfen, die verschiedenen Sportarten, ihr Interesse und ihr Talent individuell zu entdecken. Dabei wurde in dieser darauf geachtet, dass zu den jeweiligen Sportarten passende Regulierungen ausgewählt wurden, die zu einer sinnvollen Varianz führen (beispielsweise Fußball als stringent reguliertes Wettkampfgeschehen oder als offener Spielansatz). Durch die Varianz im Bereich der Partizipation werden für die Kinder interaktive Handlungsspielräume geschaffen, die ihnen eine Steigerung der Lernmotivation ermöglichen. Denn Öffnung partizipativer Spielräume begünstigt eine Entfaltung und Nutzung individueller Fähigkeiten auf Seiten der Kinder (Sturzbecher & Hess, 2005). Weitere Kompetenzen wie beispielsweise Kooperationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Urteils- und Handlungsfähigkeit können erworben werden (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass ein signifikanter Teil der Kinder oft gar keinen Partizipationswunsch hat und nicht aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteingebunden werden will (Reichenbach, 2016). Für diese Kinder bieten sich eher geschlossene Vermittlungswege an. Diesen wird man durch ein Angebot mit hoher Expertise gerecht, in dem sie ohne Zwang zur Selbst-

beteiligung lernen können. Eine Varianz in der Perspektive (Mehrperspektivität) soll den Kindern unter anderem mündiges Urteilen und aufgeklärtes Handeln ermöglichen (Neumann, 2019). So wird durch die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Kinder gefördert. Die mehrperspektivische Inszenierung des Sports bietet hier die Möglichkeit, einen Gegenstand unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten und so zu verstehen, dass einem selbst mehrere Entscheidungsoptionen zur Verfügung stehen. Dies befähigt zu einer Steigerung innerhalb der Handlungsfähigkeitskompetenz (Kurz, 2004). Mithilfe des Regulierungsgrads wird die Form des Sporttreibens eingestellt: offen – geschlossen. In der Kindheit liegt der Fokus insbesondere auf spielerischen Formen des Sporttreibens, meist im informellen Raum (Bindel, 2015a). Das Spielen ist grundsätzlich eine zweckfreie Bewegungsform, welche sich fiktiver Elemente bedient und durch Gegenwarts- und Spannungserleben charakterisiert ist. Die Art und Weise, in der Sport getrieben wird, verändert sich im Laufe der Entwicklung. Dies äußert sich in un- bzw. selbstorganisierten Settings. Es ermöglicht Kindern, sich zu entfalten, den eigenen Körper zu erfahren, Grenzen auszutesten und vielfältige Eindrücke und Erfahrungen von sich, anderen und der Umwelt zu sammeln. Durch eine Varianz im Regulierungsgrad können unterschiedlichen Bedürfnissen nach Spiel oder Sport begegnet werden und entwicklungspsychologische Funktionen erfüllt werden (Bindel, 2015b). Eine Differenzierung im Leistungsniveau bietet die Möglichkeit, den unterschiedlichen Leistungsmotivationen von Kindern zu begegnen. Dies ist notwendig, um den unterschiedlich ausgeprägten Anstrengungsbereitschaften zur Erbringung von Leistung gerecht zu werden. Dabei ist stets zu beachten, dass Leistungen wegen ihrer Offenheit immer ambivalent sind: Was für das eine Kind genau passend ist, kann für ein anderes absolut überfordernd sein (Balz & Kuhlmann, 2015).

Nach Abschluss der Intervention wurde die Eingangsdiagnostik wiederholt. Zusätzlich wurden mit N = 33 Kindern Leitfadeninterviews hinsichtlich sportbezogener Interessen, Motivationen, Bedeutsamkeiten im Zusammenhang mit den persönlichen soziokulturellen Hintergründen der Kinder geführt, um ein erweitertes Verständnis/einen besseren Einblick der individuellen Bedeutungen, Interpretationen und Sichtweisen in Bezug auf sportspezifisches Interesse und Motivation zu erhalten. Dabei ging es hauptsächlich um das Generieren von Episoden aus den Lebenswelten einzelner Kinder.

Die Auswertung der Daten fand mithilfe eines Methodenmix statt. Zum einen wurden die Kinder in einem explorativen und quantitativen Teil mittels Clusteranalyse (nach Backhaus et al., 2018) anhand ihrer Interessen zu Bewegungstypen zusammengefasst. Dabei wurde vor allem das Spaßempfinden von Kindern an Bewegungen als Befriedigung der Basic Needs und somit auch des Interesses gesehen. Mit N = 69 (M = 9.29, SD = .79) wurde eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Methode, quadrierte Euklidische Distanz) basierend auf sechszehn Bewegungs-

bewertungen der Eingangsbefragung durchgeführt. Das Einschlusskriterium der Analyse stellte die vollständige Teilnahme an die Eingangs- sowie Ausgangsuntersuchung dar. Unterschiede zwischen den Clustern wurden mit verschiedenen statistischen Verfahren hinsichtlich der Variablen Geschlecht (Chi^2-Test), Alter (ANOVA), sportmotorische Leistung (MANOVA), Bewegungsbewertung (MANOVA) und Veränderung der Bewegungsbewertung (mixed ANOVA; ZeitxClusterxGeschlecht) geprüft. Die identifizierten Cluster wurden anhand dieser Variablen beschrieben und Bewegungstypen charakterisiert.

Zum anderen wurden die Interviews mithilfe von qualitativen Inhaltsanalyseverfahren analysiert, codiert, kategorisiert, ausgewertet und ihre Ergebnisse anschließend mit den Clustern zusammengeführt und in ein Interessensmodell überführt. Das Interessensmodell baut hierbei auf der pädagogischen Interessenstheorie von Prenzel et al. (1986) auf. Diese geht davon aus, dass Interesse eine Relation zwischen Person und Gegenstand ist. Der Gegenstand ist hierbei ein Umweltausschnitt, den die Person von anderen Umweltbereichen unterscheidet und als eingegrenzte Einheit abbildet. Diese Relation kann ein aktuelles Handeln mit dem Gegenstand sein, eine situationale Gegenstandsauseinandersetzung und somit eine zeit-situationsspezifische Perspektive zwischen Person und Gegenstand repräsentieren. Sobald diese Relation eine länger anhaltende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ist – also eine wiederholte Gegenstandsauseinandersetzung darstellt, spiegelt sie einen zeit- und situationsübergreifenden Bezug zwischen Person und Gegenstand wider und steht so für ein länger anhaltendes Interesse. Diese Interessensrelation ist geprägt von drei Bestimmungsmerkmalen, die diese ausmachen: eine affektive, emotionale Komponente, eine wertbezogene Komponente und eine kognitive Komponente. Die Interessenshandlungen sind hierbei selbstintentional und die Handlungsziele beziehen sich auf einen bestimmten Gegenstandsbereich des Interessensgegenstands. Ein situationales Interesse geht mit einem einmaligen motivationalen Zustand einher. Allerdings können sich durch positive Erfahrungen bei vorausgegangener Person-Gegenstands-Auseinandersetzung Merkmalsausprägungen (Emotion, Kognition und Wertbezug) verstärken. Daraus resultieren ein vermehrtes Wissen und eine veränderte Einstellung und somit erhöht sich die Bereitschaft, sich erneut mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Es kann sich also ein individuelles Interesse über einen längeren Zeitraum entwickeln, sobald die verschiedenen Bestimmungsmerkmale positiv getriggert werden.

Ergebnisse

Mit der Clusteranalyse konnten fünf verschiedene Bewegungstypen identifiziert werden. Sie unterscheiden sich statistisch signifikant in ihren Bewegungsbewertungen ($p < .001$), im Geschlecht ($p < .001$) sowie der sportmotorischen Leistung ($p = .007$), jedoch nicht im Alter ($p = .416$). Dabei ergibt sich folgende Clustereinteilung: Cluster 1: Parkour-Ball-Jungs, Cluster 2: Alles-mögen-Kids, Cluster 3: Differenzierte Ausprobierer:innen, Cluster 4: Bewegungs-Liebhaber:innen, Cluster 5: Sporty-Parkour-Kids.

Über alle Cluster hinweg zeigte sich eine insgesamt positive Antworttendenz hinsichtlich der gezeigten Videosequenzen. Vor allem in Cluster 2 (»Allesmögen-Kids«) und Cluster 5 (»Sporty-Parkour-Kids«) wurden sämtliche Bewegungen neutral bis positiv bewertet. Die Kinder aus Cluster 3 (»Differenzierte Ausprobierer:innen«) hingegen gaben an bspw. beim Klettern am Seil ($M = 3.00$, $SD = 1.61$) oder Ausdauerlauf ($M = 3.00$, $SD = 1.84$) wenig Spaß zu haben.

Während sich Cluster 2,3 und 5 aus vergleichbar vielen Mädchen und Jungen (50-63,6 % männlich) zusammensetzen, lassen sich Cluster 1 bzw. 4 als Jungen- (»Parkour-Ball-Jungs«; 100 % männlich) bzw. Mädchencluster (»Bewegungs-Liebhaberinnen«; 91,7 % weiblich) bezeichnen. Besonders bei diesen Kindern zeigt sich vor der Intervention ein geschlechtsspezifisches Bewegungsinteresse: Die Mädchen bewerteten Tanzen und Turnen hoch sowie Kämpfen niedrig, bei den Jungen zeigte sich ein gegenteiliges Bild. Die Bewertungen dieser Bewegungen nähern sich nach der Intervention an. Die Veränderung der Bewegungsbewertung wurde mit einer mixed ANOVA geprüft, wobei für das Kämpfen ein statistisch signifikanter Haupteffekt der Zeit auftrat ($F (1,60) = 11.11$, $p = .001$, $\eta p2 = .16$).

Die Beziehung zwischen dem eigenen Können und dem individuellen Interesse unterscheidet sich in den Clustern stark voneinander: Während bspw. in Cluster 5 eine hohe sportmotorische Leistungsfähigkeit mit hohen Bewegungsbewertungen einhergeht, zeigen die Kinder aus Cluster 2 trotz niedriger Leistung vergleichbar hohe Bewertungen.

Mithilfe der Interviews konnten verschiedene Komponenten festgemacht werden, die das Interesse von Kindern im Sport beeinflussen. Dazu gehören unter anderem der Faktor Spaß, das eigene Können, die Rolle der Lehrkraft, die individuellen Sinnperspektiven, das Geschlecht, der Sportunterricht an sich und die Variation in der Gestaltung der Bewegungsangebote. Durch die Cluster-Analyse und weitere Themenfelder, die das Interesse von Kindern beeinflussen, wie unter anderem motivationspsychologische und sozio-kulturelle Aspekte, konnten die Ergebnisse in einem Interessensmodell aufgezeichnet werden. Dabei konnten in Anlehnung an das pädagogische Interessensmodell von Prenzel et al. (1986) folgende Erkenntnisse gewonnen werden: In Bezug auf die Bewegungsangebote der empirischen Studie konnte gezeigt werden, dass die Kinder facettenreiche Bewegungsangebote

(Sportart inkl. Sportkultur) erfahren haben und verschiedene Bestimmungsmerkmale getriggert wurden. Im Folgenden konnte das Kind genau bestimmen, was ihm gefallen hat.

> *Interviewerin*: »Erinnerst du dich an etwas besonders gut, also hat dir etwas richtig gut gefallen?«
> *Kind*: »Das mit der Frisbee hat mir sehr gut gefallen und die Hütchen abzuwerfen, fand ich eigentlich am besten und das Fußballspiel hat mir auch am besten gefallen.«

Die Kinder erlebten auf der einen Seite auf affektiver, emotionaler Komponente ein positives Gefühl, Erlebnisqualität und Spaß. So entstand teilweise ein Flow-Erlebnis und die Kinder gaben an, sich zukünftig öfters mit diesem Gegenstand (Sportart inkl. Sportkultur) beschäftigen zu wollen. Innerhalb der wertbezogenen Komponente konnte eine subjektive Bedeutsamkeit verzeichnet werden – die Kinder wollen sich also weiterhin mit dem Gegenstand beschäftigen, da es ihnen ein gutes Gefühl gibt und sie ihm eine Wichtigkeit zugeschrieben haben. Auf kognitiver Ebene erweiterten die Kinder ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bezogen auf den Gegenstand, sobald sie auf den anderen Ebenen ein positives Gefühl/Spaß, somit ein Flow-Erlebnis verspürten und diesem Bedeutsamkeit gaben.

Auf der anderen Seite kamen die Kinder durch die Varianz innerhalb der Inszenierung und der Bewegungsangebote mit verschiedenen Möglichkeiten des Sporttreibens in Berührung und konnten so auch erkennen, was ihnen keinen Spaß macht und für sie nicht zur weiteren Thematisierung von Interesse ist wie folgendes Beispiel zeigt.

> *Interviewerin*: »Magst du eigentlich allgemein Wettbewerbe? Du hast ja schon gesagt beim Fußball habt ihr so ein kleines Turnier gemacht?«
> *Kind*: »Ja, Wettbewerbe mag ich eigentlich nicht so gerne.«
> *Interviewerin*: »Ok, und warum nicht?«
> *Kind*: »Weil bei Wettbewerben das […] fällt mir schwer, weil ich […] das fällt mir noch ein bisschen schwer, weil dann hab' ich jedes Mal so Angst, dass ich nicht so gut bin und dann fällt es mir schwer mich so richtig darauf zu konzentrieren.«

Diskussion

Es scheint so, als sei das Interesse von Kindern im untersuchten Alter noch soweit variabel, dass sie sich von Inszenierungen, die ihr Interesse treffen, überzeugen lassen. Varianz kann nicht nur über das Angebot verschiedener Sportarten erzielt werden, sondern auch innerhalb der Sportarten durch unterschiedliche Perspektiven, Regulierungen, Partizipationsmöglichkeiten etc. Die Zuwendung zum Sport

scheint bei Mädchen deutlich offener zu sein, als bei Jungs, die sich etwas schwerer von zugeschriebenen Formen des Sporttreibens lösen können. Die Kinder des Mädchen-Clusters bewerteten die Bewegungen insgesamt positiver als die Kinder des Jungen-Clusters und sind bereits vor der Intervention den geschlechtsstereotyp-konträren Bewegungen weniger kritisch gegenübergestellt als die Jungen. Zudem ist die Veränderung im »Kämpfen« größer als bei den Jungen im »Tanzen und Turnen«.

Insgesamt zeigt die Clusteranalyse ein vielfältiges Bild an »Bewegungs-Typen« auf:

- Es gibt Gruppen, die sehr differenziert antworten, während andere alles zu mögen scheinen.
- Es gibt Gruppen, deren Vorlieben und Abneigungen geschlechtsspezifisch zu sein scheinen, während dies bei anderen keine Rolle zu spielen scheint.
- Es gibt Gruppen, deren Vorlieben unabhängig von der eigenen Leistung zu sein scheinen, während dies bei anderen zusammen zu hängen scheint.
- Es gibt Gruppen, die ihre Bewertungen durch die Projektteilnahme verändern, während sie bei anderen unverändert bleiben oder verstärkt werden.

Vor dem Hintergrund, dass alle Kinder angaben, Spaß am Projekt gehabt zu haben und gerne wieder teilnehmen zu wollen, lässt sich ableiten, dass vielfältige Interessen ein vielfältiges Angebot brauchen.

Die Ergebnisse weisen in eine didaktische Richtung und mahnen an, die Inszenierung sportiver Angebote als multifaktorielles Geschehen zu betrachten. Auch um Talente zu sichern, bietet es sich an, Sport so anzubieten, dass Interesse besteht. Ein nachhaltiges Interesse am Sport ist abhängig von der Bedeutsamkeit des Gegenstandes. Um herauszufinden, welches Interesse als Kind innerhalb des Sports überhaupt besteht, zeigen die Ergebnisse, dass ein facettenreiches Angebot nicht nur über die Sportarten, sondern auch über die Inszenierung gelöst werden muss. So kann der Sportunterricht den vielfältigen Interessen von Kindern gerechter werden und diese erkennen, welchen Sportarten sie eine Bedeutung zuschreiben.

Literatur

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden. Eine an-wendungsorientierte Einführung* (15., vollständig überarb. Aufl.). Springer Gabler.

Balz, E., & Kuhlmann, D. (2015). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen.* Meyer & Meyer.

Bindel, T. (2015a). *Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend*. Sportforum: Band 31. Meyer & Meyer Verlag.

Bindel, T. (2015b). Das Spielen im Sportunterricht erhalten. *Sportpädagogik*, 1-8.

Hunger, I., & Zander, B. (2020). Sportunterricht. Ansprüche, Legitimierungen, Realisierungsformen und Erfahrungen. INDES. *Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*. Sport 1, 121-133.

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Vol. 144. Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57-70). Hofmann.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 19 Jahren in Kindertagsbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Herder.

Neumann, P. (2019). Quo vadis mehrperspektivischer Sportunterricht? In E. Balz (Hg.), *Forum Sportpädagogik. Arbeitsbereich Sportpädagogik* (S. 11-20). Shaker.

Prenzel, M., Krapp, A., & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessenstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 32*(2), 163-173.

Reichenbach, R. (2016). Partizipieren und Partizipation ertragen. In R. Mörgen, P. Rieker, & A. Schnitzer (Hg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (1. Aufl., S. 217-237). Beltz Juventa.

Sturzbecher, D., & Hess, M. (2005). Partizipation im Kindesalter. In B. Hafeneger, M. M. Jansen, & T. Niebling (Hg.), *Kinder- und Jugendpartizipation: Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (41-62). Verlag Barbara Budrich.

Interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule

Von einer theoretischen Auseinandersetzung zu konkreten Überlegungen für den Schulsport

Lena Gabriel

Einleitung

Kulturelle Vielfalt hat in den letzten Jahren im besonderen Fokus der Fluchtbewegung einen erneuten zentralen Stellenwert erreicht. Die dynamische multikulturelle Entwicklung führt zu einem weiterführenden sowie vertiefenden Forschungsinteresse in Bezug auf Interkulturalität. Zahlen des statistischen Bundesamtes verweisen auf die Bedeutsamkeit einer multikulturellen Gesellschaft. 26,7 % der Bevölkerung in Deutschland weisen einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2021). Fällt ein exemplarischer Blick auf das Ballungszentrum Ruhrgebiet, so fallen die Zahlen in einer Vielzahl von Städten deutlich höher aus (rund 42 % Menschen mit Migrationshintergrund leben in Hamm und Hagen (Regionalverband Ruhr, 2020)). Diese gesellschaftliche Entwicklung wirkt sich ebenso auf die Zahlen der Kinder mit Migrationshintergrund aus und somit auf die Zahlen unserer zukünftigen Schüler*innen. Die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen nicht deutscher Bevölkerung verzeichnet einen Zuwachs vom 2,7-Fachen im Vergleich zu den Zahlen von 2013 bis 2018 (vgl. Regionalverband Ruhr, 2020).

Diese Zahlen beinhalten eine grundlegende Bedeutung für Bildungsinstitutionen und die damit verbundene Auseinandersetzung mit »Multikulturalität« sowie »Interkulturalität«. Auf den Ebenen der (Bewegungs-)Erziehung, des Lernens, der Bildung sowie der Kompetenzentwicklung wurde Interkulturalität in den letzten drei Jahrzehnten in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen aufgegriffen und diskutiert. Sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (u.a. Auernheimer, 2012, 2013; Hamburger, 2012; Nohl, 2014) als auch im sportpädagogischen Diskurs (u.a. Gieß-Stüber, 2005; Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Grimminger, 2009; Grimminger & Möhwald, 2015; Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017; Möhwald, 2019; Gabriel, 2019; Gieß-Stüber et al., 2020) finden wir vielfältige theo-

retische Überlegungen (Auseinandersetzungen mit Begriffsverständnissen, theoretischen Ansätzen, Leitideen etc.) sowie empirische Untersuchungen.

Die Fortschreibung der KMK Empfehlung (2013) zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule unterstreicht interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen und betont somit die damit verbundenen Prozesse, Chancen und Herausforderungen im Schulleben.

Dieser Beitrag wird einen kurzen theoretischen und empirischen Überblick über »Interkulturalität« sowie »Interkulturelle Bewegungserziehung« im Kontext des Schulsports geben. Darauf basierend werden anschließend konkrete Überlegungen vorgestellt, wie interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule umgesetzt werden kann. Der Fokus liegt dabei auf didaktischen Überlegungen sowie der Darstellung von Chancen und Herausforderungen im Kontext des Schulsports.

Theoretische und empirische Befunde in einem komplexen Forschungsfeld – Interkulturalität im Schulsport

Durch eine Vielzahl von Begrifflichkeiten rund um das Thema »Interkulturalität« fällt es nicht leicht einen Überblick zu behalten. So beschreibt Hamburger (2012) im gleichen Maße die Bedeutsamkeit sowie die Unbestimmtheit des Themas: »Interkulturalität ist zu einer anerkannten und alltäglich verwendeten Kategorie avanciert. Dies verdankt sie nicht zuletzt ihrer Unklarheit« (S. 127).

Die Analyse der Komplexität und Differenzierung einzelner Begriffe und die Beziehung zueinander wird dieser Beitrag nicht leisten können (detailliertere theoretische Auseinandersetzung in Gabriel, 2019). Jedoch werden wesentliche theoretische sowie praktische Überlegungen aufgezeigt, die für eine interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule von Bedeutung sind.

In der Betrachtung einer selbstverständlichen Ausdrucksweise »multikulturelle« und »interkulturelle« Schule fällt auf, dass diese Begriffe in ihrem Gebrauch häufig synonym genutzt werden, sich aber in ihrer Bedeutung grundlegend unterscheiden. So verweisen Gogolin und Krüger-Potratz (2006) auf zentrale Unterschiede hin: Während die Verwendung des Begriffs einer multikulturellen Schule auf einer beschreibenden Perspektive anzusiedeln ist und darstellt, dass die Schule von Schüler*innen mit Migrationshintergrund besucht wird, verweist hingegen die Verwendung des Begriffs der interkulturellen Schule auf das pädagogische Handeln unter Berücksichtigung der multikulturellen Ausgangslage. Multikulturalität findet Eingang in pädagogische Handlungsfelder und bestimmt somit eine programmatische Dimension (z.B. wesentliche Verankerung im Schulprogramm) (ebd., S. 111f.). Dieser Unterschied muss ins Bewusstsein rücken, wenn interkultu-

relle (Bewegungs-)Erziehung im Schulalltag sowie im Schulsport eine Rolle spielen soll.

Darüber hinaus ist in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität der Kulturbegriff zu berücksichtigen. Er fordert eine komplexe Auseinandersetzung mit zahlreichen theoretischen Überlegungen und Definitionen. In den eigenen Überlegungen zur Interkulturalität wird sich an einem Kulturverständnis in Anlehnung an Auernheimer (2012) orientiert, welcher eine reflexive Betrachtung des Begriffs im Fokus des gesellschaftlichen Wandels forciert und somit Kultur als einen dynamischen Prozess versteht.

Im Rahmen einer reflexiven Auseinandersetzung mit interkultureller (Bewegungs-)Erziehung, interkultureller Bildung, interkulturellem Lernen sowie der Erwerb interkultureller Kompetenzen spielt das Konstrukt der »reflexiven Interkulturalität« (Hamburger, 2012) eine wesentliche Rolle und findet Einklang in aktuelle Forschungsarbeiten (u.a. Gieß-Stüber, 2005; Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Grimminger, 2009; Grimminger & Möhwald, 2015; Möhwald, 2019; Gabriel, 2019; Gieß-Stüber et al., 2020). Dies bedeutet einen überlegten Umgang mit Interkulturalität zu wahren, um nicht vorschnell eine reine (inter-)kulturelle Zuschreibung vorzunehmen.

Nach Hamburger (2012) spielen in einer reflexiven interkulturellen Pädagogik verschiedene Ebenen eine Rolle: zum einen die Organisationen und Institutionen, in der sich Individuen aufhalten und agieren (z.B. die Schule). Diese kann, um an Gogolin und Krüger-Potratz (2006) anzuknüpfen, eine multikulturelle Ausgangslage sowie eine interkulturelle programmatische Ausgangslage implizieren. Zum anderen spielt das Individuum auf einer weiteren Ebene eine wesentliche Rolle. Hier geht es um individuelle Wahrnehmungen, aber auch um Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf kulturelle Kontexte. Dabei haben Interaktionsprozesse (verbal sowie nonverbal) eine zentrale Bedeutung. Es gilt ein reflexiver Umgang mit der Deutung und Analyse von zum Beispiel Kommunikationssituationen im Kontext von Interkulturalität (nicht alle Situationen der Kommunikation an denen Menschen mit Migrationshintergrund beteiligt sind, stehen im Fokus der Interkulturalität). Abschließend gewinnt die Ebene des Milieus (wo Menschen geboren oder aufgewachsen sind oder wo sie zur Schule gehen) an Bedeutung.

Neben den Ebenen spielt in einer reflexiven interkulturellen Pädagogik die Auseinandersetzung mit der eigentlichen Intention und dessen mögliche Folgen eine Rolle. In einem interkulturellen Erziehungsprozess bzw. im Fokus einen interkulturellen Lernprozess anzustoßen, gilt es nicht nur, seine Intention im Blick zu behalten, sondern sich auch auf unvorhersehbare Folgen einzustellen und diese konstruktiv zu reflektieren. Dies kann zum Beispiel eine Thematisierung oder Nicht-Thematisierung von kulturellen Differenzen in einer bestimmten Situation begründen.

Hamburger (2006) fasst die Idee der interkulturellen Pädagogik unter Berücksichtigung jedes einzelnen Individuums zutreffend zusammen: »Soweit ihnen aber ihre Migrationsgeschichte, ihre Kultur, ihre Erfahrung mit Rassismus wichtig sind, verdienen sie auch dafür Beachtung. Nur in dieser reflektierten Dialektik werden den Betroffenen der ›Subjektstatus‹ zugebilligt« (S. 186f.).

Das Verständnis von Hamburger (2006) lässt sich auf den Schulsport übertragen. Diese reflektierte Dialektik kann sowohl als Chance, als auch als Herausforderung für Sportlehrkräfte ausgelegt werden. Die ethnische Heterogenität im Schulsport umfasst unterschiedliche sportliche Voraussetzungen, verschiedene Grundlagen, was die Beherrschung der Unterrichtssprache betrifft, verschiedene Einstellungen zum Sport, den Aspekt der Körperlichkeit, die Gruppenzusammensetzung, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese müssen für sogenannte Lerngelegenheiten im Fokus der interkulturellen Bewegungserziehung berücksichtigt und eingeschätzt werden.

Mutz und Müller (2017) verweisen in ihrem Artikel auf verschiedene Studien mit dem Fokus auf Kinder- und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsport. Es handelt sich um quantitative und qualitative Untersuchungen, die sowohl ihren Blick auf die Lehrer*innen als auch auf die Schüler*innen richten. Dabei heben sie zentrale Aspekte hervor, die für einen reflexiven Ansatz einer interkulturellen Bewegungserziehung in der Grundschule relevant sind: Die Besonderheit des Körpers bzw. die Zentriertheit auf den Körper kann im Schulsport ein gewisses Konfliktpotential hervorbringen (für die Grundschule ist anzunehmen, dass der körperliche Entwicklungsstand ein eher geringfügiges Problem darstellt); eine zu starke Fokussierung auf Mädchen mit türkischem bzw. islamischen Migrationshintergrund sowie eine Islamisierung im Gesamten und abschließend der Blick auf bzw. der Umgang mit kulturellen Differenzen, der häufig als Ausgangspunkt thematisiert wird.

Interkulturelle Bewegungserziehung im Schulsport

Neben der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung wurden verschiedene praxisorientierte Ansätze entwickelt: z.B. Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote, die unterschiedliche Länder und Kulturen fokussieren (Gramespacher & Grimminger, 2005) oder Spiele, die aus verschiedenen Ländern bzw. Kulturen stammen, werden zum Unterrichtsinhalt (Brenken, 2003). Ein weiterer Ansatz spiegelt »Spielend den Umgang mit Fremdheit erleben« wider, in dem es darum geht, sich eine Bewegungskultur aufzubauen und sich in eine fremde Bewegungskultur zu integrieren (Gramespacher, 2005). Diese Erfahrungen und Erlebnisse werden im Anschluss gemeinsam reflektiert. Darüber hinaus gibt es tänzerische Ansätze in Bezug auf eine Bewegungsgestaltung mit Masken (kulturel-

le Gegebenheiten zu bestimmten Festen (Huh, 2003)) sowie Bewegungstheater im Kontext einer interkulturellen Perspektive (Neuber, 1999). Eine weitere Überlegung konzentriert sich auf ein bekanntes Spiel, in dem gewohnte Regeln verändert werden (Differenzerfahrungen entstehen durch das Verändern von Regeln), um im Anschluss die Bewegungserfahrungen sowie die individuelle emotionale Entwicklung zu reflektieren (s. Neuber, 1999, am Beispiel Basketball). Möhwald (2019) verfolgt in ihrer Forschungsarbeit das Ziel, das Erleben der Schüler*innen in Bezug auf inszenierte Fremdheit im Sportunterricht sowie die Reflexion mit dem Erlebten aufzuzeigen.

In den verschiedenen Ansätzen zur interkulturellen Bewegungserziehung werden bestimmte Grundsätze deutlich, die sich wie folgt beschreiben lassen (u.a. Thiele, 1999; Gieß-Stüber, 1999, Erdmann; 1999, Gieß-Stüber & Grimminger, 2009). Der Umgang mit Differenzerfahrungen und Fremdheitserlebnissen (die sich unterschiedlich konstruieren lassen bzw. auch in der Situation entstehen können. Sie werden auf der einen Seite durch kulturelle Gegebenheiten aufgegriffen oder durch Veränderung von bekannten Strukturen zum Beispiel im Sportspiel initiiert); Reflexionsphasen, die die unterschiedlichen Praxisansätze begleiten, um die Erfahrungen und Empfindungen der Schüler*innen zu verstehen: »Erst die gedankliche Auseinandersetzung macht aus Wahrgenommenem und Erlebtem Erfahrenes und Bedachtes« (Neuber, 1999, S. 15). In einem letzten Punkt wird sich auf die Identitätsentwicklung bezogen (Was machen solche Bewegungssituationen mit Individuen? Was für einen Einfluss haben diese auf die individuelle Entwicklung?), die im Fokus der interkulturellen Bewegungserziehung eine Rolle spielt. Diese drei Bezugsebenen werden in den eigenen konzeptionellen Überlegungen zu einer interkulturellen Bewegungserziehung im Grundschulsport berücksichtigt. Darüber hinaus werden die didaktischen Leitideen von Gieß-Stüber und Grimminger (2009) aufgegriffen, grundschulspezifisch ausdifferenziert und auf bestimmte Bewegungsfelder übertragen. Es handelt sich hier um die zwei zentralen Kategorien:

- Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass
- Teamaufgaben als Herausforderung

Neben der theoretischen Auseinandersetzung in Bezug auf das Verständnis von Multikulturell vs. Interkulturell, einem dynamischen Kulturbegriff sowie die Leitideen einer reflexiven interkulturellen Pädagogik werden auch praxisorientierte Ansätze sowie sportpädagogische und -didaktische Überlegungen geprüft, um ein Konzept im Kontext der interkulturellen Bewegungserziehung für die Grundschule zu entwickeln und zu evaluieren. Somit werden spezifische Leitgedanken verfolgt und im Zusammenhang mit Chancen und Herausforderungen für den Grundschulsport analysiert. Dies kann durch eine zeitintensive wissenschaftliche Beglei-

tung von Akteuren im Schulsport gelingen. Vor allem spielt die Perspektive der Kinder eine übergeordnete Rolle, da diese in vergangenen Forschungsansätzen oftmals ausgeklammert wurde (Gabriel, 2019).

Bevor auf grundsätzliche konzeptionelle Ideen eingegangen wird, wird ein Blick in den Lehrplan Grundschule des Fachs Sport gerichtet, um sich über den Stellenwert der interkulturellen Bewegungserziehung ein Bild zu machen. Im Lehrplan Grundschule findet die Heterogenitätsdimension »Kultur« kaum Beachtung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008). Auffällig ist der prägnante Fokus auf geschlechterspezifische Körper- und Bewegungssozialisation, was bedeutet, dass die Heterogenitätsdimension Geschlecht eine wesentliche Rolle im Grundschullehrplan einnimmt. Des Weiteren wird auf die vielfältigen motorischen Voraussetzungen der Kinder eingegangen. Erst in den Rahmenvorgaben für den Schulsport fällt ein Blick auf die ethnischen Zugehörigkeiten. Im Kontext der Beiträge des Schulsports zu überfachlichen Aufgaben der Schule fällt zum ersten Mal der Begriff interkulturelle Erziehung neben reflexiver Koedukation und gemeinsamen Unterricht.

Neben der Bedeutsamkeit der Richtlinien der KMK (2013) zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule sowie der Akzentuierung interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz stellt sich die Frage, warum keine Leitgedanken im Fokus einer Interkulturellen Erziehung für die Grundschule festgeschrieben sind. Somit liegt die Vermutung nahe, dass es an konzeptionellen Überlegungen/Ideen zu fehlen scheint, besonders im Bereich des Grundschulsports und der damit verbundenen interkulturellen Bewegungserziehung.

Eine praxisorientierte Umsetzung interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule

Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule basiert auf einem Forschungsprojekt, welches drei Jahre an fünf Essener Grundschulen im Rahmen eines Ganztagsangebots (wöchentliche Doppelstunde Sport am Nachmittag, zusätzliche Lernferiencamps) entwickelt, geplant, durchgeführt, reflektiert und evaluiert wurde (Gabriel, 2019). In diesem Beitrag werden vorrangig konzeptionelle Ideen in Bezug auf theoretische Vorannahmen dargestellt sowie didaktische Überlegungen angestrebt. Abschließend werden Chancen und Herausforderungen in Bezug auf ein Konzept der interkulturellen Bewegungserziehung in der Grundschule diskutiert.

Für ein tiefgreifendes Verständnis von interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule ist es gewinnbringend, ein langfristiges (Forschungs-)Projekt anzulegen, in dem die Entwicklung begleitet und systematisch beobachtet wird sowie unterschiedliche Perspektiven (Interviews sowie Gruppendiskussionen mit

Schüler*innen, Lehrpersonen, Erzieher*innen der offenen Ganztagsgrundschule) einfließen können (Gabriel, 2019). Zu Beginn gilt es in Anlehnung an Gogolin und Krüger-Potratz (2006) herauszufinden, inwieweit Multikulturalität eine beschreibende oder programmatische Perspektive im Schulleben einnimmt. Darüber hinaus gilt es sich über den dynamischen Kulturbegriff Gedanken zu machen (Was für Schüler*innen besuchen die Schule? Von welchen kulturellen Einflüssen sind sie geprägt? Wie wird Multikulturalität im Schulleben verstanden? usw.). Im Sinne einer reflexiven interkulturellen Pädagogik wird ein sensibler sowie reflexiver Umgang mit der Kategorie »Kultur« angestrebt. Die Erarbeitung bzw. Entwicklung eines Konzeptes bzw. konkreter Leitideen im Kontext interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule fordert nicht nur die Intentionen in den Blick zu nehmen (Was will ich als Lehrperson mit meinem Bewegungsangebot im Rahmen der interkulturellen Bewegungserziehung erreichen?), sondern auch mit den Folgen, die meine angestrebten Ziele implizieren, umzugehen.

Bevor die didaktischen Leitideen in Anlehnung an Gieß-Stüber und Grimminger (2009) in Bezug auf eine interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule analysiert und weiterentwickelt werden, muss angemerkt werden, dass die bisherigen praxisorientierten Ansätze in der Regel eine Zielgruppe im Jugendlichen- und Erwachsenenalter fokussieren. Das bedeutet, dass das Grundschulalter ganz neue Herausforderungen erzeugt (u.a. Didaktische Reduzierung, Planung und Durchführung von Reflexionsphasen) und eine primarstufengerechte Präzision didaktischer Überlegungen unumgänglich ist (Gabriel, 2019).

In den wöchentlichen Sportangeboten wurde sich auf zwei Bewegungsfelder fokussiert (Spielen in und mit Regelstrukturen – Kleine Spiele & Gestalten, Tanzen, Darstellen). Eine zentrale Kategorie des Theorie-/Praxiskonzeptes umfasst »Gruppendynamische Prozesse fördern«: Dem Feld der kleinen regelgeleiteten Spiele werden aus didaktischer Sicht Möglichkeiten zugesprochen, die Fähigkeiten zu einem Miteinander, zum Sozialverhalten sowie einer wechselseitigen Perspektivübernahme zu entwickeln (Schmidt & Gabriel, 2013). An dieser Stelle muss unbedingt bedacht werden, dass interkulturelle Bewegungserziehung sowie interkulturelles Lernen nicht auf dieselbe Ebene wie soziales Lernen angesiedelt werden darf (Zitat von Auernheimer 1999: »(…) wo das Sozialklima nicht stimmt, brauche ich gar nicht erst anzufangen, interkulturelle Beziehungen zu bearbeiten. Aber umgekehrt darf sich interkulturelles Lernen nicht in sozialem Lernen erschöpfen« (Erdmann, 1999, S. 8)). Diese Kategorie umfasst in grundschulspezifischer Auslegung didaktische Überlegungen im Umgang mit Regeln, Material sowie Spielfeldgrößen. Darüber hinaus stehen gemeinsame Absprachen im Fokus (Taktikabsprachen, Regelveränderungen) sowie explorative Phasen, in denen die Schüler*innen ausprobieren, interagieren sowie mitbestimmen können.

Daneben steht die Kategorie »Kulturelle Vielfalt als Normalität erleben«, die sich unter anderem durch völlig neuartige sowie unbekannte Spiele erfahren lässt,

die aber auch unbewusst und ganz individuell in (Spiel-)Situationen auftreten können. Interkulturelle Lernprozesse können »im Sinne eines situativen Lernens erfolgen« (Kleindienst-Cachay, 2016). »Kulturelle Merkmale« wie Sprachenvielfalt werden spielerisch erlebt und somit positiv wahrgenommen (s. Gabriel, im Druck). Abschließend zum Bereich »Kleine Spiele« werden »interkulturell bezeichnete Spiele« (aus vorhandenen Literaturquellen) ausprobiert und ihre Intention sowie die Folgen reflektiert (Gabriel, 2019). Im Bereich Gestalten, Tanzen, Darstellen werden ebenfalls theoretische und praktische Ansätze im Fokus der Interkulturalität diskutiert. So unterstreicht Klinge (2012) im Kontext der kulturellen Bildung, dass Tanz sowohl intersubjektive als auch interkulturelle Kommunikationsformen beinhaltet. Diese können im Tanz erfahren, erprobt und entwickelt werden. Des Weiteren wird Tanz auch als nonverbales Medium angesehen (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2009). Tanz kann Sprachbarrieren überwinden und kann somit eine Gruppe zusammenführen (im Fokus der Fluchtbewegung spielt der Ansatz eine bedeutende Rolle, da Sprachbarrieren eine wesentliche Problematik darstellen (Gabriel & Teubert, 2019)). Der Bezug zur Identitätsbildung, der im Rahmen der interkulturellen Bewegungserziehung eine Rolle spielt, wird im Bereich des Tanzes deutlich. Das Kennenlernen des eigenen Selbst, der eigenen Person und des Körpers steht im Mittelpunkt und ist durch das in Relation setzen zu den anderen bestimmt. Nur so wird das eigene Selbst greifbar (Kehr & Heinsberg, 2009). Auch im Bereich Gestalten, Tanzen, Darstellen kann eine reflexive Auseinandersetzung mit etwas Vertrautem, aber auch etwas Neuartigem bzw. Fremden stattfinden. Durch eine anschließende Verbalisierung wird die Erfahrung bewusst unterstützt. Darüber hinaus können Tänze aus verschiedenen Kulturen zum Thema werden. In Erinnerung an das Zitat von Hamburger (s.o.) individuelle Bedeutungen von kulturellen Hintergründen zuzulassen, solange das Individuum dieses wünscht, ist es möglich im Sportunterricht eine offene Herangehensweise zu forcieren. Schüler*innen dürfen selbstständig Tänze sowie Bewegungstheaterszenen in die Sportstunden einbringen (dabei ist darauf zu achten, nichts zu erzwingen, da es sonst vorschnell zu Stigmatisierung kommen kann). Im Fokus der Kategorie »Gruppendynamische Prozesse fördern« gibt es verschiedene didaktische Vorgehensweisen, um Gruppenfertigungsprozesse anzustoßen (Entwicklung oder Veränderung tänzerischer Bewegungsformen, Phasen der tänzerischen Exploration, choreografisch primarstufengerechte Gruppenprozesse). Diese Ideen der Praxisumsetzung im Grundschulsport werden von kontinuierlichen Reflexionsphasen begleitet: Zum einen mit den Schüler*innen, zum anderen im Austausch mit den Lehrpersonen (Gabriel, 2019).

Chancen und Herausforderungen einer praxisorientierten Umsetzung in der Grundschule

Durch eine systematische Projektbegleitung in einem Zeitraum von drei Jahren lassen sich einige Überlegungen zu Chancen und Herausforderung in Bezug auf eine interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule konkretisieren (an dieser Stelle werden nur exemplarische Erkenntnisse aus den systematischen Beobachtungen der Projektbegleitung vorgestellt und in Verbindung mit Chancen und Herausforderungen verknüpft. Die Ergebnisse des gesamten Forschungsprojekts werden detailliert in Gabriel, 2019 dargestellt). Ein kaum spürbarer Fokus auf kulturelle Gegebenheiten in der Grundschule wird als prägnante Chance für interkulturelle Bewegungserziehung begriffen. Die systematischen Beobachtungen zeigen, dass die Schüler*innen scheinbar fast unbehaftet von Einstellungen und Vorurteilen miteinander Sport treiben. Aus diesem Grund werden kulturelle Differenzen als Ausgangslage für Lehr-Lernsituationen kritisch-reflexiv betrachtet. In Anlehnung an die reflexive interkulturelle Pädagogik werden Erfahrungen, Einstellung und Wünsche der Schüler*innen berücksichtigt. Stattdessen lassen sich kulturelle Gegebenheiten in offenen Unterrichtssituationen spielerisch und völlig frei von Vorurteilen und Stigmatisierung erfahren. Nehmen wir als Beispiel ein Kommando-Spiel (»Salut, Hallo, Ciao«), in der die Sprachenvielfalt spielerisch thematisiert wird. An dieser Stelle wird ein Stigmatisierungsprozess vermieden, da in einer offenen Gesprächsphase nach bekannten Begrüßungswörtern in verschiedenen Sprachen (woher die Schüler*innen die Sprachen kennen, ist irrelevant) gefragt wird und diese mit Bewegungsabfolgen in Verbindung gebracht werden (ausführliche Idee des Spiels in Gabriel, im Druck). Eine mögliche Chance, einen sensiblen Umgang mit Sprachenvielfalt zu erreichen sowie das Interesse an verschiedenen Sprachen und Ausdrücken zu entwickeln. Die Zentriertheit der Körperlichkeit spielt in dieser Altersgruppe kaum eine Rolle. Kulturelles Konfliktpotential in bestimmten Spielsituationen hat sich in der Projektphase äußerst selten beobachten lassen (Schmidt & Gabriel, 2013; Gabriel, 2019).

Neben zentralen Chancen in der Umsetzung interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule, gibt es auch Herausforderungen, denen sich die Lehrpersonen stellen müssen. In Bezug auf die reflexive interkulturelle Pädagogik (s. Hamburger, 2006, 2012) muss gelernt werden, mit den Folgen angestrebter Ziele umzugehen bzw. in gewissen Situationen entsprechend zu reagieren. Nicht immer funktioniert die Planung und Durchführung eines Spiels oder einer Bewegungsaufgabe so, wie die Lehrperson es vorher durchdacht hat. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Spielvorschläge (die als interkulturell bezeichnete Spiele in der Literatur zu finden sind) nicht immer die gewünschten Ziele erreichen, obwohl auf diese entsprechend in der Literatur hingewiesen wurde. In der Projektphase hat sich immer häufiger die Frage gestellt, ob die als interkulturell bezeichnete

Spiele überhaupt mit unterschiedlichen Gruppen erprobt sowie reflektiert wurden (Gabriel, 2019).

Darüber hinaus gilt eine sensible Umgangsweise mit Fremdheitserfahrungen und Differenzerfahrungen in der Grundschule. Die meisten praxisorientierten Beispiele (s.o.) wurden mit Schüler*innen im Jugend- oder Erwachsenenalter sowie mit Studierenden durchgeführt, die initiierte Fremdheitserlebnisse auf einer anderen Stufe reflektieren können. In der Grundschule werden die Ansätze wie neuartige Spielformen/Tänze bzw. tänzerische/gestalterische Bewegungsformen, gemeinsame Veränderungen von Spielen und Regeln angestrebt und diese für einen Erfahrungsaustausch in der gesamten Gruppe genutzt. Einzelne Schüler*innen für initiierte Fremdheitserlebnisse auszuwählen, wird abgeraten, da die Gefahr besteht, dass die Folgen einer didaktischen Initiierung in dieser Altersgruppe einen negativen Einfluss auf Entwicklungsprozesse haben kann, da unter anderem ein gewisses Reflexionsniveau noch nicht erreicht wird (Schmidt & Gabriel, 2013; Gabriel, 2019).

Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Bewegungserziehung in der Grundschule sind vielfältig. Diese Vielfältigkeit muss in Zukunft einen stärken Zugang in die Sportlehrerausbildung sowie Weiterbildung finden. Die Theorie- und Praxisverknüpfung in Bezug auf die Schulform Grundschule bietet Hilfestellungen für Sportlehrer*innen, Sportstudierende und OGS-Mitarbeiter*innen. Die bisher unberücksichtigte Perspektive der Schüler*innen kann helfen, interkulturelle Bewegungserziehung grundlegend zu begreifen (Gabriel, 2019).

Literatur

Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. WBG.

Auernheimer, G. (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Springer.

Brenken, A. (2003). Spiele aus fremden Ländern. Wie Schüler unterschiedlicher Herkunft zusammen spielen und lernen. *Sportpädagogik, 27*(6), 12-15.

Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.) (2009). *Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis*. Zentrum für Kulturforschung Bonn (ZfKf). Bonn.

Erdmann, R. (1999). Ich bin Ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für die interkulturelle Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 61-80). Academia.

Gabriel, L. (2019). *Interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule. Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung eines Theorie-/Praxiskonzepts.* Feldhaus.

Gabriel, L., & Teubert, H. (2019). Sportangebote für Flüchtlinge in Sporthallen-Notunterkünften. In E. Balz & T. Bindel (Hg.), *Sport für den Menschen – sozial verantwortliche Interventionen im Raum* (S. 129-134). Feldhaus.

Gabriel, L. (im Druck). Alle gemeinsam – Vielfalt erkennen. *Grundschule Sport*, (34).

Gieß-Stüber, P. (1999). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 42-60). Academia.

Gieß-Stüber, P. (Hg.) (2005). Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. Lit.

Gieß-Stüber, P., & Grimminger, E. (2009). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223-239). Spitta.

Gieß-Stüber, P., Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2020). Interkulturelle Kompetenz in postmigrantischen Gesellschaften. In K. Petry (Hg.), *Sport im Kontext von internationaler Zusammenarbeit und Entwicklung. Perspektiven und Herausforderungen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 37-47). Budrich.

Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. UTB.

Gramespacher, E. (2005). Reflexionen zum »Bewegungs-Spiel« Spielend den Umgang mit Fremdheit erleben. In P. Gieß-Stüber (Hg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 119-126). Lit.

Gramespacher, E., & Grimminger, E. (2005). »In vier Stunden um die Welt« – Schüler/innen der Staudinger Gesamtschule Freiburg ziehen in die sportliche Fremde. In P. Gieß-Stüber (Hg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 134-144). Lit.

Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport: Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Schneider Hohengehren.

Grimminger, E., & Möhwald, A. (2015). Interkulturelle (Bewegungs-)Erziehung – Vom sportpädagogischen Konzept zum überfachlichen Fragebogen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 3*(1), 27-44.

Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical education and sports pedagogy, 22*(5), 445-458.

Hamburger, F. (2006). Konzept oder Konfusion? Anmerkungen zur Kulturalisierung in der Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 in der neuen Praxis* (S. 178-192). Verlag Neue Praxis.

Hamburger, F. (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Beltz.

Huh, Y. (2003). *Interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung: Problemstellungen, Grundlagen*. Schneider.

Kehr, N., & Heinberg, I. (2009). Tanz der Kulturen: Ein erster Schritt zum interkulturellen Lernen. In H. Burkhard & H. Walsdorf, *Jahrbuch Tanzforschung: Tanz*

vermittelt – Tanz vermitteln. Abruf am 10.01.2022 unter https://www.gtf-tanzforschung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Jahrbuch_20.pdf

Kleindienst-Cachay, C. (2016). Zum Umgang mit ›migrationsbedingten‹ Differenzen im Sportunterricht. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 181-190). Feldhaus.

Klinge, A. (2012). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. Schulpädagogik heute. Themenausgabe, 3(6), 1-12.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Bonn.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach.

Möhwald, A. (2019). *Umgang mit Fremdheit im Sportunterricht*. Springer.

Mutz, M. & Müller, J. (2017). Ethnische Heterogenität im Schulsport. *Sportpädagogik*, *66*(12), 366-370.

Neuber, N. (1999). Vom Gewohnten zum Ungewöhnlichen – Ansatzpunkte für eine Praxis der interkulturellen Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 112-129). Academia.

Nohl, A. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Klinkhardt.

Regionalverband Ruhr (Hg.) (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020*. Essen.

Schmidt, W. & Gabriel, L. (2013). *Sachstandsbericht SPIN* (unveröffent. Manuskript). Essen: Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Statistisches Bundesamt (2021). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. Wiesbaden.

Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit – ein Beitrag zur Begrenzung des Verstehens. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 22-41). Academia.

Dabeisein ist nicht alles in adaptierten Sportspielen

Florian Kiuppis

Einleitung

Das Leitprinzip der Inklusion hat – je nach wissenschaftlicher Disziplin, in der es thematisiert wird – unterschiedliche Bedeutungen, Lesarten und Implikationen. Ein Paradebeispiel für konzeptionelle Unterschiede zwischen Inklusion in der Erziehungs- und der Sportwissenschaft ist das Konkurrenzdenken, das zum Beispiel in Sportspielen in Form von Wettkampforientierung als essentiell wichtig gilt und ohne die ein Sportspiel per definitionem keines wäre (vgl. Kolb, 2005). Demgegenüber mag jegliches Konkurrenzdenken, oder allein schon Leistungsdruck, mitunter nur schwer zum Thema Erziehung bzw. Bildung und Inklusion passen (vgl. u.a. Biewer et al., 2015). Inklusion stellt in der Sportpädagogik im Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport, insbesondere im Zusammenhang mit Sportspielen einen praktisch selten gut gelingenden und theoretisch äußerst schwer begreifbaren Kontext dar, in dem ein klares Bewusstsein über die Balance zwischen inklusiver Ausrichtung, Binnendifferenzierung und individuell angepasstem zieldifferenten Lernen auf der einen Seite und Leistungsgedanken und Wettkampforientierung auf der anderen, bei der sportpädagogischen Umsetzung eine wichtige Gelingensbedingung darstellt.

In diesem Aufsatz wird »Baskin« präsentiert, wobei es sich um eine im Sinne des Leitprinzips der Inklusion adaptierte Variante des Sportspiels Basketball handelt, die seit fünf Jahren in Deutschland – erstmalig und bisher einzig in Freiburg i.Br. – u.a. im Schulsport implementiert wird.[1] Mit ihr als Best Practice-Beispiel wird in diesem Kapitel die dem vorliegenden Band zugrundeliegende Frage Quo vadis? in Bezug auf das Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter in einer Richtung beantwortet, in der die Möglichkeiten der Teilnahme und Teilhabe von Kindern an Sportspielen nicht als in erster Linie von ihrer Leistungsfähigkeit abhängig beurteilt werden, »sondern vielmehr von der Frage, wie erfolg-

1 Der Autor ist zertifizierter Baskin-Coach und bietet seit dem Schuljahr 2020/2021 »Baskin« als »adaptierten Sportunterricht« (Giese et al., 2016) im Rahmen von Lehraufträgen an einer Gemeinschaftsschule in Freiburg i.Br. an.

reich spezifische Adaptionen von räumlichen Gegebenheiten, Rollenverteilungen im Team, materiellen Ausstattungsmerkmalen und sportpädagogischen Aspekten praktisch umgesetzt werden« (Kiuppis, im Druck, S. 77).

Unterschiedliche Lesarten des Leitprinzips der Inklusion

Spätestens seit zehn Jahren ist Inklusion im Rahmen bewegungs- und sportpädagogischer Debatten zunehmend zu einem Leitprinzip avanciert (vgl. u.a. Kiuppis & Kurzke-Maasmeier, 2012). In der Sportwissenschaft hat sich – im Gegensatz zur Erziehungswissenschaft, wo der Inklusionsdiskurs bereits Mitte der 1990er Jahre begann (vgl. Kiuppis, 2014a) – mittlerweile ein Inklusionsverständnis etabliert, das in Bezug auf die Bestimmung des Adressatenkreises, vornehmlich mit Fokussierung auf die Heterogenitätsdimension Behinderung, ein »enges« ist und hinsichtlich der damit assoziierten Möglichkeiten der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Sport zugleich ein »weites« (vgl. Greve, 2021). Im Kontext von Leistungssport wird Inklusion im Zusammenhang mit dem Thema »Sport und Behinderung« in erster Linie reflektiert in Arbeiten zu den Paralympics (Innenmoser, 2016), Special Olympics (McConkey et al., 2021) und Deaflympics (Foster et al., 2018), und auf der Ebene des Breitensports vor allem im Kontext bewegungs- und sportpädagogischer Arbeiten rund um die Frage, wie Menschen mit Behinderungen in bereits bestehende Sportkontexte inkludiert werden können (vgl. u.a. Ruin & Giese, 2018). Dem steht in der Erziehungswissenschaft eine relativ große Bedeutungsvielfalt von Inklusion gegenüber, wonach sich – allein schon was die Frage nach der Zielgruppe betrifft – nicht nur ein »(1) [e]nges, behinderungsbezogenes Adressat_innenverständnis« (Hopmann, 2019, S. 32) in der Literatur ausgebreitet hat sondern darüber hinaus auch (2) ein Verständnis, das inklusive Pädagogik als Konzept ansieht, das »die Annahme der Heterogenität von Lerngruppen (unter gänzlichem Verzicht der Hervorhebung von vorab festgelegten Hauptadressatinnen und -adressaten) als Ausgangspunkt [nutzt] und […] weitestgehend auf die Berücksichtigung von Klassifizierungen von Lernenden nach bestimmten Merkmalen« (ebd.) verzichtet. Eine solche, die Heterogenität von Gruppen unterstreichende, non-kategoriale Bedeutung von Inklusion, und auch (3) ein auf Diversität von Lernpopulationen gerichtetes, zwischen verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten – etwa zu marginalisierten oder vulnerablen Minderheiten – unterscheidendes Begriffsverständnis, etwa in Kontext von »Bildung in einer interkulturell orientierten Inklusion« (vgl. u.a. Baumann, 2017), hat bisher vergleichsweise wenig Einzug in die Sportwissenschaft erhalten. Mit letzterem verbundene Themen werden vornehmlich unter interkulturelle Bewegungspädagogik gefasst, wobei der Inklusionsbegriff in der Regel nicht im Fokus steht (vgl. u.a. Gieß-Stüber, 2005).

Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass nachdem vor gut zehn Jahren noch der Eindruck entstanden war, dass die deutschsprachige Sportpädagogik »gegenüber Inklusionsbestrebungen – im Gegensatz zur kritischen Auseinandersetzung auf internationaler Ebene – lange Zeit die Augen verschlossen« (Radtke, 2011, S. 36) hatte, das Leitprinzip der Inklusion im Rahmen der Sportpädagogik bis heute in erster Linie mit dem Begriff der Behinderung in Verbindung gebracht (vgl. Kiuppis 2014b) und »auf ein Spektrum von diversen bewegungsorientierten Settings [bezogen wird], die sich von separaten Strukturen für manche, über integrative Angebote, zu für alle vorgesehene, modifizierte Aktivitäten erstreckt« (Giese et al., 2016, o. S.; vgl. auch Kiuppis, 2018a, 2018b).

Internationalen Entwicklungen rund um das Thema Sport und Inklusion ist geschuldet, dass unter dieser Begrifflichkeit ein breites Spektrum von Aktivitäten firmiert (Kiuppis, 2018a, S. 14f.), in die Menschen mit Behinderungen involviert sind, wovon aber, aus einem »weiten« erziehungswissenschaftlichen Inklusionsverständnis heraus beurteilt, eigentlich nur die wenigsten als inklusiv zu bezeichnen wären. So lassen sich vier der fünf im Sport auf dem »Inklusionspektrum« (vgl. Stevenson, 2009; Black & Williamson, 2011; Kiuppis, 2018a, 2018b) platzierten Aktivitäten, vor allem (a) »separate«, (b) »parallele« und (c) auf »Behindertensport« abzielende Aktivitäten, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht adäquat als inklusiv bezeichnen (da es sich um segregierte Settings handelt) – und auch nicht jene (d) »offenen« Aktivitäten, bei denen zwar ausdrücklich alle mitmachen können sollten, aber wahrscheinlich nicht voll teilnehmen können, da entweder Mitspieler:innen und/oder Gegner:innen zu gut spielen, oder allzu sehr Rücksicht auf vermeintlich schwächer spielende Teammitglieder genommen werden müsste. Einzig und allein die (e) »modifizierten« Aktivitäten, deren Entwicklung einer Design for All-Perspektive folgt und bei denen aufgrund von spezifischen, an herkömmlichen Sportspielen vorgenommenen Adaptionen sichergestellt ist, dass potentiell alle »teilhaben können und so ausgelastet sind, wie sie es selbst wollen« (Kiuppis & Hensel, 2019, S. 265), würden in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht als inklusiv bezeichnet werden können. Um einen solchen, also sowohl in erziehungs- als auch sportwissenschaftlicher Hinsicht inklusiven Ansatz im Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport wird es im Folgenden gehen: nämlich das adaptierte Sportspiel »Baskin«.

Zur Adaption von Sportspielen

Im Jahr 2015 wies Schoo in einem Buchkapitel mit Schwerpunkt auf inklusive Formen des Basketball darauf hin, dass »[i]n der einschlägigen Literatur zum Thema Inklusion und Sport […] im deutschsprachigen Raum vermehrt darauf hingewiesen [werde], dass Sportspiele zu den Inhalten des Sportunterrichts zählen, die sich

häufig nur schwer in inklusiven Kontexten einsetzen bzw. anpassen lassen […]« (Schoo, 2015, S. 125_Hervorhebung im Original). Ohne Modifikationen ließen sich, so Schoo, Sportspiele in »stark heterogenen Gruppen« (ebd.) nicht durchführen. Unter Verweis auf Willibald Weichert ist ebenda die Rede von der Forderung der Erhaltung »der Balance zwischen dem Einbinden aller Teilnehmer und der Beibehaltung der Attraktivität des Spiels«.

Sportspiele, die im Rahmen des »Inklusionsspektrums« zu den »modifizierten« Aktivitäten gezählt werden, sind in der Regel mit dem Anspruch verbunden, dass in ihrem Verlauf eben diese Balance, auch zwischen inklusiver Ausrichtung, Binnendifferenzierung und individuell angepasstem zieldifferenten Lernen auf der einen Seite und Leistungsgedanken und Wettkampforientierung auf der anderen, gehalten wird. Zu ihnen gehören beispielsweise jene Special Olympics »Unified Sports®(Competitive)«-Ansätze, bei denen Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung (»athletes«) und ohne Behinderungen (»partners«) inklusiv und gemeinsam wettkampforientiert Sport treiben (vgl. Kiuppis, im Druck, S. 77). »Baskin« gehört auch zu den »modifizierten« Aktivitäten, wobei es sich um eine Sportart für alle handelt, die an das herkömmliche Basketball angelehnt ist und »insofern als inklusiv gelten kann, als in den gegeneinander antretenden Teams keine Leistungshomogenität vorausgesetzt wird sondern, wie beim Schach, für unterschiedliche ›Funktionsfähigkeiten‹ […] von SpielerInnen verschiedene Rollen und damit assoziierte Positionen vorgesehen sind […]« (Kiuppis, 2020, S. 101; vgl. auch Kiuppis & Hensel, 2019).

Das Sportspiel »Baskin«

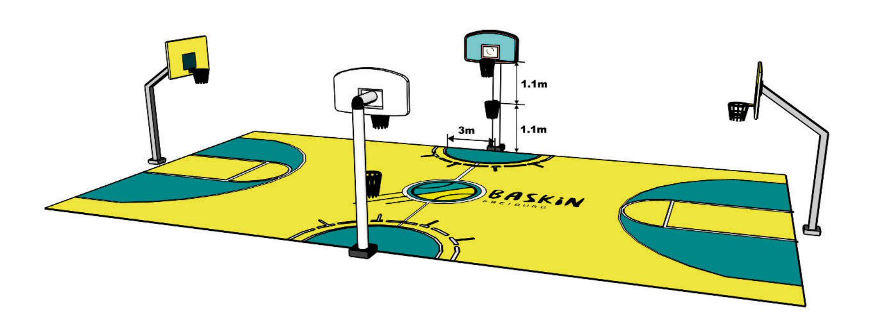
»Baskin« ist eine inklusive und zugleich kompetitive Variante der Sportart Basketball, deren Entwicklung vor 20 Jahren im italienischen Cremona begann (vgl. Valet, 2013). Bei der Entwicklung von »Baskin« wurden die Regeln von Basketball den Voraussetzungen potentiell aller (imaginierter) Spieler:innen im Voraus angepasst. Im Voraus verweist hier auf die Leitidee universellen Designs bzw. Design for All, wonach spezifische Adaptionen (in diesem Fall im Vergleich zur herkömmlichen Sportart Basketball) an räumlichen Gegebenheiten vorgenommen werden, oder bestimmte Bedingungen, Regelerweiterungen, Abwandlung von Bewegungsanforderungen, Rollenverteilungen im Team, materielle Ausstattungsmerkmale (z.B. Geräte) und sportpädagogische Aspekte (z.B. Vermittlung von Regeln) abgeändert werden (vgl. Kiuppis, 2018a; vgl. auch Black & Williamson, 2011, S. 207ff.).

Besonders drei auf Anhieb unverkennbar herausstechende Merkmale unterscheiden das adaptierte Sportspiel »Baskin« (Associazione Baskin, 2016a) vom Original Basketball (FIBA, 2022):

Die wichtigsten raum- und ausstattungsbezogenen Adaptionen bestehen darin, dass »Baskin« zwar auf einem regulären Basketballfeld,[2] aber (1) statt auf zwei, auf sechs Körbe gespielt wird. Die vier Extra-Körbe sind auf halber Strecke an den langen Seitenlinien platziert, wobei je zwei Körbe an einem Korbständer übereinander angebracht sind (auf den Höhen 1,1m und 2,2m). Von beiden Korbständern geht jeweils ein Halbkreis aus (Radius: 3m).

Außerhalb der Außenlinie des Halbkreises schließt sich ein weiterer Halbkreis im Abstand von 0,7m daran an. Seine Linie ist gestrichelt und an vier Stellen mit Markierungen versehen, sodass die Zwischenräume der Halbkreise in fünf gleich große Bereiche unterteilt sind. Von den Seitenlinien aus gesehen, setzt die jeweils erste der vier Markierungen also im 36 Grad-Winkel zum Korbständer an (das entspricht zu der Außenlinie einem Lot mit 1,5m Länge), die zweite im 72-Grad-Winkel usw. (5 x 36 = 180). Im 5m-Abstand zum Korbständer werden auf beiden Seiten Einwurf-Linien markiert.

Abbildung 1: Baskin-Spielfeld mitsamt den wichtigsten raum- und ausstattungsbezogenen Adaptionen



Die wichtigsten Adaptionen in Bezug auf das »Miteinander-Sport treiben« (Schmidt, 1990) bestehen darin, dass sich ein »Baskin«-Team (2) aus 12 Mitgliedern (von denen in der Regel sechs gleichzeitig spielen) mit fünf verschiedenen Rollen zusammensetzt, die einer Person je nach ihrer Leistungsfähigkeit und Leistung zugewiesen wird und die sich im Spielverlauf an der Trikotnummer ablesen lässt.[3]

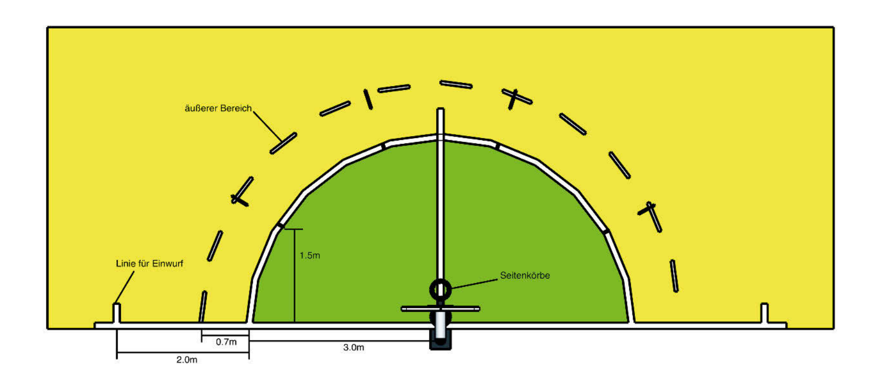
2 Für den Kinder- und Jugendsport ist ratsam, »Baskin« auf einem kleineren Feld zu spielen.

3 Während im Vorfeld von Turnieren und Wettkämpfen die Leistungsfähigkeit von Spieler:innen im Rahmen eines standardisierten Klassifikationsprozesses formal ermittelt wird (vgl. Associazione Baskin, 2016b), reicht es im Rahmen des Sports im Kindesalter (z.B. in der Schule) aus, sie grob einzuschätzen, indem die Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden vorab vermutet bzw. die Leistung nach ersten Erfahrungen während des Sportspiels festgestellt und mit der Spielstärke der anderen Mit- (und Gegen-)Spieler:innen in Relation gesetzt wird.

Im Kontext von Turnieren und Wettkämpfen sind die Trikots mit zwei Ziffern versehen, wovon die erste Ziffer auf die zugewiesene Rolle hindeutet (auf die im Folgenden eingegangen wird) und die zweite Ziffer anzeigt, um das wievielte Teammitglied mit der jeweiligen Rolle es sich handelt. Je höher die erste Ziffer ist, desto leistungsfähiger wurden die entsprechenden Spieler:innen eingestuft.[4]

Insgesamt folgt die Aufteilung der Teams nach Nummern der Logik, dass Spieler:innen nur von jenen Gegenspieler:innen angegriffen oder verteidigt werden dürfen, denen entweder dieselbe oder eine niedrigere Nummer zugewiesen wurde.

Abbildung 2: Maße für den Seitenbereich des »Baskin«-Spielfelds



Um zu vermeiden, dass ein Team aus signifikant spielstärkeren Spieler:innen zusammengesetzt ist als das andere, darf die addierte Zahl der Trikotnummern während des Spiels pro Team die Zahl 23 nicht überschreiten (vgl. Kiuppis & Hensel, 2019, S. 266).

- Die Trikotnummer 5 deutet auf die Beherrschung – im Sinne erbrachter Leistung (performance) – der sportlichen Techniken im Basketball hin. Ein Team spielt mit mindestens zwei 5ern.

4 Die zweite Ziffer ist besonders beim Wettkampf wichtig, etwa um den Überblick über die Häufigkeit von durch verschiedene Spieler:innen begangene Fouls zu behalten. Für den Sport im Kindesalter ist zwecks besseren Verständnisses der Regeln empfehlenswert, nach Möglichkeit nur mit mit einer Ziffer beflockten Trikots zu spielen; hierbei würde es sich um ein weiteres herausstechendes Merkmal von »Baskin« im Vergleich zu Basketball handeln: dass Teammitglieder mitunter mit gleichen Trikots spielen. In den folgenden Ausführungen wird nur auf die erste Ziffer (Zehner) der Trikotnummern eingegangen.

- Spieler:innen mit der Trikotnummer 4 erbringen ebenfalls – im Kinder- und Jugendsport relativ beurteilt – sehr gute Leistung, können jedoch weniger stark oder schnell spielen, sind also im direkten Vergleich mit den zuvor genannten Mit- (und Gegen-)Spieler:innen nicht konkurrenzfähig. Ein Team spielt in der Regel mit ein oder zwei 4ern;
- Trikots mit der Nummer 3 werden von Teammitgliedern getragen, deren Leistungsniveau wiederum niedriger ist. Diesen Spieler:innen erlauben die Regeln, aus dem Spiel heraus, von außerhalb der Außenlinie des Halbkreises, auch auf jenen oberen Seitenkorb zu werfen, der in Spielrichtung des jeweiligen Teams rechts positioniert ist (während Spieler:innen mit den Trikotnummern 4 und 5 nur auf die offiziellen Basketballkörbe werfen dürfen).
- Ein Team spielt entweder mit einem Mitglied mit Trikotnummer 2 oder 1. Es spielen also in der Regel immer Personen mit vier verschiedenen Rollen zusammen. Die Trikots mit den Nummern 2 und 1 werden von Teammitgliedern getragen, deren Leistungsfähigkeit ihnen nicht erlaubt, sich mit den anderen (in der Regel fünf) Mitspieler:innen gemeinsam über das gesamte Spielfeld zu bewegen.[5] Die Trikotnummer 2 deutet darauf hin, dass das Teammitglied mit ruhendem Ball, also mit ein paar (wenigen) Sekunden Zeit und ohne angegriffen zu werden, von außerhalb der Außenlinie des Halbkreises in den oberen Korb werfen kann.
- Trikotnummer 1 tragen Teammitglieder, die nicht in der Lage sind aus einer meterlangen Distanz auf einen der Seitenkörbe zu werfen. Die Spielregeln erlauben ihnen daher, aus kürzerer Distanz und nach Bedarf mit einem anderen (z.B. kleineren und/oder leichteren) Ball den unteren Seitenkorb zu treffen (vgl. Kiuppis et al., 2020).

Die grundlegende Adaption bezüglich sportpädagogischer Aspekte ist (3) Kindern und Jugendlichen zu erklären, dass Trikots mit höheren Nummern zu tragen in der Regel keinen Vorteil darstellt – sondern einen Nachteil, da spielstärkere Mitglieder des gegnerischen Teams angreifen dürfen.

---

5 Die offiziellen »Baskin«-Regeln spiegeln die »kategoriale Zugehörigkeit« (Hirschauer, 2021, S. 159) wider und unterscheiden entsprechend klar zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen und sehen insofern vor, dass die Trikotnummern 1 und 2 von Menschen mit Behinderungen getragen werden (vgl. Kiuppis & Hensel, 2019, S. 266). Bei dem vom Autoren geleiteten Projekt (»Baskin Freiburg«) wird von Kategorisierungen vorab weitestgehend abgesehen und nach Möglichkeit auf die binäre Kategorisierung von Spieler:innen (ohne und mit Behinderungen) verzichtet (vgl. Kiuppis, im Druck, S. 81f.). So muss z.B. die Zuteilung der Trikotnummer 2 zu einem Kind im Schulsport nicht mit seiner Spielstärke zu tun haben, sondern kann beispielsweise damit zusammenhängen, dass es die Turnschuhe zuhause vergessen hat, und barfuß oder mit Strümpfen zu spielen der Hinderungsgrund darstellt, weshalb sich das Kind nicht mit den anderen gemeinsam über das gesamte Spielfeld bewegen sollte.

Schlusswort

Beim »Baskin« sollte die Frage, inwieweit die Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen aufrechtzuerhalten sei, nicht unter bloßem Verweis auf das Regelwerk beantwortet werden; obwohl darin »kategoriale Zugehörigkeit« (Hirschauer, 2021, S. 159) klar definiert ist, hat es sich im Besonderen bei dessen Umsetzung im Rahmen des Projektes »Baskin Freiburg« im Zusammenhang mit leistungsheterogenen bzw. fähigkeitsgemischten Gruppen im Kindesalter als nicht sinnvoll herausgestellt, etwa auf Grundlage medizinischer Diagnosen zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen zu unterscheiden. Nicht nur zwecks Vermeidung von Diskriminierung und Marginalisierung sei zu einem Verzicht auf vorschnelle kategoriale Zu- und Einordnungen gewarnt, sondern auch hinsichtlich der Sinnhaftigkeit solcher Unterscheidungen in pädagogischen Kontexten. In pädagogischen Situationen, nicht nur im Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport (aber auch dort), sind z.B.

> »jene Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt bekommen haben, […] mitunter nicht jene bzw. nicht die einzigen/diejenigen […], die besonderer Unterstützung oder zusätzlicher materieller Ressourcen bedurften. Hingegen wird berichtet, dass sich Kinder ohne medizinische Diagnose gelegentlich als mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen herausstellen. […] Folglich müsse in pädagogischen Situationen weitgehend darauf verzichtet werden, zum einen aus vorab diagnostisch ermittelten Behinderungen monokausal pädagogische Bedürfnisse abzuleiten und zum anderen medizinisch festgestellte Bedarfe pauschal auf pädagogische Kontexte zu übertragen.« (Kiuppis, 2014a, S. 128)

Im Allgemeinen scheint es mit Blick auf die Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten auf dem Spektrum von »separaten«, »parallelen«, auf »Behindertensport« abzielenden und »offenen« Aktivitäten weder adäquat noch legitim zu sein, automatisch immer dann Inklusion zu behaupten, wenn Kinder mit und ohne Behinderungen zusammen Sport treiben. Demgegenüber bietet sich hier vielmehr an, den (imaginierten) Adressatenkreis inklusiver Sportspiele im Kindesalter zu weiten und – folglich – den Inklusionsbegriff nicht wahllos auf sämtliche Kontexte anzuwenden, in denen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam Sport treiben.

»Baskin« ist ein Sportspiel, bei dem die (Möglichkeiten der) Teilnahme von Kindern nicht in erster Linie von ihrer Leistungsfähigkeit abhängt, »sondern vielmehr von der Frage, wie erfolgreich spezifische Adaptionen von räumlichen Gegebenheiten, Rollenverteilungen im Team, materiellen Ausstattungsmerkmalen und sportpädagogischen Aspekten praktisch umgesetzt werden« (Kiuppis, im Druck, 77). »Baskin« dient als Paradebeispiel für ein Sportspiel, das sich im Rahmen eines »adaptierten Sportunterrichts« (Giese et al., 2016) gut einsetzen lässt.

Literatur

Associazione Baskin (2016a). *Baskin Rules* (12. Aufl.). Abruf unter https://internationalbaskin.files.wordpress.com/2018/10/rules-2016-rev12-new-en.pdf

Associazione Baskin (2016b). *Assessment test of the abilities during the game.* Abruf unter https://internationalbaskin.files.wordpress.com/2018/07/schedule-for-evaluation-of-abilities-2016.pdf

Baumann, I. (2017). Zum Umgang mit kultureller Diversität in der inklusiven Schule. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 2*(1), 19-20.

Biewer, G., Böhm, E., & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. Böhm, & S. Schütz (Hg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11-14). Kohlhammer.

Black, K., & Williamson, D. (2011). Designing Inclusive Physical Activities and Games. In A. Cereijo-Roibas, E. Stamatakis, & K. Black (Hg.), *Design for Sport* (S. 195-224). Gower.

Foster, R., Fitzgerald, H., & Stride, A. (2018). The socialization and participation of Deaflympians in sport. *Sport in Society, 22*(12), 1904-1918.

Giese, M., Kiuppis, F., & Baumert, K. (2016). Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse. *Zeitschrift für Inklusion.* Abruf unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380/301

Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber (Hg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport: ein regionales Projekt in Zusammenarbeit mit der Stadt Freiburg* (S. 67-75). Lit-Verlag.

Greve, S. (2021). Inklusion im Sport – Aktuelle Perspektiven. *Bewegung & Sport, 75*(1), 3-7.

Hirschauer, S. (2021). Menschen unterscheiden. Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung. *Zeitschrift für Soziologie, 50*(3-4), 155-174.

Hopmann, B. (2019). *Inklusion in den Hilfen zur Erziehung. Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz.* Dissertation, Universität Bielefeld.

Innenmoser, J. (2016). Paralympischer Spitzensport und Inklusion – ein gangbarer Weg? *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 53*(2), 73-96.

International Basketball Federation (FIBA). (2022). *Basketball – Official Rules of the Game Basic Rules.* Abruf unter https://www.fiba.basketball/basic-rules

Kiuppis, F. (2014a). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen.* Waxmann.

Kiuppis, F. (2014b). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ›Salamanca Process‹. *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 746-761.

Kiuppis, F. (2018a). Inclusion in sport: Disability and participation. *Sport in Society, 21*(1), 4-21.

Kiuppis, F. (2018b). *Sport and Disability: From Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. Routledge.

Kiuppis, F. (2020). Pädagogische Qualität im Kontext inklusiver Sportpädagogik – Einblicke in ein Lehrforschungsprojekt. In S. Bohlen & E. Adam (Hg.), *Qualität als Auftrag und Ansporn für eine Hochschule Angewandter Wissenschaften* (S. 99-108). Hartung-Gorre Verlag.

Kiuppis, F. (im Druck). Menschen bewegen. Theoretische Überlegungen für die Analyse von Differenzierungsprozessen im inklusiven Sport. In G. Sobiech & E. Gramespacher (Hg.), *Wir und die Anderen. Differenzkonstruktionen in Sport und Schulsport* (S. 77-86). Czwalina.

Kiuppis, F., Dimmer, S., & Schulz, De (2020). Baskin – Ein inklusives Sportspiel für alle. In A. Lang & N. Maier-Michalitsch (Hg.), *SPIELEN bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S. 169-180). Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Kiuppis, F., & Hensel, P. (2019). Sport und Inklusion. Ein neues Verständnis von Wir im Team. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88*(4), 264-277.

Kiuppis, F., & Kurzke-Maasmeier, S. (2012). Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention – zum Thema des Bandes. In F. Kiuppis & S. Kurzke-Maasmeier (Hg.), *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention: Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen* (S. 25-40). Kohlhammer.

Kolb, M. (2005). Strukturen von Spiel und Sportspiel. In A. Hohmann, M. Kolb, & K. Roth (Hg.) *Handbuch Sportspiel*, (S. 17-20). Hofmann.

McConkey, R., Pochstein, F., Carlin, L., & Menke, S. (2021). Promoting the social inclusion of players with intellectual disabilities: an assessment tool for sport coaches. *Sport in Society, 24*(3), 430-439.

Radtke, S. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 4*, 33-38.

Ruin, S., & Giese, M. (2018). Diversität – auch in Sportlehrplänen ein hochaktuelles Thema. *Sportunterricht, 67*(12), 549-554.

Schmidt, G. (1990). Miteinander-Sport treiben. Leibesübungen, *Leibes-Erziehung, 44*(3), 3-6.

Schoo, M. (2015). Sportspiele inklusiv – dargestellt am Beispiel des Basketballspiels. In M. Giese & L. Weigelt (Hg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 125-138). Meyer & Meyer.

Stevenson, P. (2009). The Pedagogy of Inclusive Youth Sport: Working towards Real Solutions. In F. Hayley (Hg.), *Disability and Youth Sport* (S. 119-131). Routledge.

Valet, A. (2013). *Sport, inclusion et innovation : le cas italien du »Baskin« (2001- 2013).* Dissertation, Université Claude Bernard-Lyon.

Förderung bewegungsdidaktischen Wissens zu barrierefreien Schulhöfen durch 360°-Video-Begehungen

Tim Heemsoth & Frederik Bükers

Einleitung

Es wird angenommen, dass das Professionswissen einer Lehrkraft eine entscheidende Größe für das erfolgreiche Lernen von Schüler:innen darstellt (Baumert & Kunter, 2006). Ein hoher Stellenwert wird dabei insbesondere dem fachdidaktischen Wissen beigemessen, das es ermögliche, anregende und an die Voraussetzungen der Lernenden angepasste Lernangebote anzubieten; dazu gehört auch ein Verständnis darüber, inwieweit bestimmte Aspekte des Lerninhalts für Lernende mit je spezifischen Voraussetzungen zugänglich sind bzw. welche Aspekte einen Zugang erschweren (Krauss, 2011; Shulman, 1986).

Während das fachdidaktische Wissen in der Vergangenheit klassischerweise im Hinblick auf Unterricht diskutiert und innerhalb der unterschiedlichen Fächer ausdifferenziert wurde, erscheint es ebenso plausibel, dieses Wissen im Hinblick auf schulische Lernumgebungen im weiteren Sinne zu betrachten: So gilt Schule über den Unterricht hinaus als Lernort, an dessen Gestaltung Lehrkräfte entscheidend mitwirken (HRK & KMK, 2015). Dabei muss auch der Schulhof mit seinen vielfältigen Angeboten als eine zentrale Lernumgebung verstanden werden, die in großen Teilen in Lehrkraftverantwortung liegt. Insbesondere in der Primar- und Sekundarstufe I gilt er als informeller Spiel- und Bewegungsraum, der durch seine spezifische materiell-räumliche Gestaltung das Spielen und Bewegen anzuregen vermag oder – im negativen Fall – erschwert (Derecik, 2011). Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, dass Lehrkräfte auch ein professionelles Wissen darüber haben sollten, wie die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit eines Schulhofes mit seinen Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten für möglichst alle Schüler:innen mit je unterschiedlichen Bedürfnissen gewährleistet wird. In Anbetracht des Anspruches einer barrierefreien (Degenhardt, 2020) und auch bewegungsfreundlichen Schule (Laging, 2017) erscheint dieses Wissen nicht nur für Sportlehrkräfte mit ihrem genuin bewegungsbezogenem Professionsanspruch, sondern auch für Lehrkräfte

aller Fächer ein gleichermaßen bedeutsames Wissen zu sein. Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag nicht von sport(fach-)didaktischem, sondern bewegungsdidaktischem Wissen gesprochen. Dabei findet diesbezüglich eine Fokussierung auf das Wissen über materiell-räumliche Barrierepotenziale von Schulhöfen statt, die einer heterogenen Schüler:innenschaft die Aneignung der Lernumgebung und somit das gemeinsame Lernen von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen erschweren können (Moore & Lynch, 2015).

Lehrformate zur Förderung eines solchen Wissens spielen bis dato in der Lehrer:innenausbildung kaum eine Rolle, was auch daran liegen könnte, dass eben solche Lehrformate bis dato kaum empirisch beforscht wurden. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem er ein spezifisches digitales Lehrformat mit 360°-Videos vorstellt. Es zielt darauf ab, Studierenden interaktive Praxiserfahrungen zu ermöglichen und so ihr bewegungsdidaktisches Wissen zu fördern. Solche Formate gewinnen insbesondere in Zeiten des Distanzlernens zunehmend an Bedeutung (Kosko, Roche et al., 2021) und ermöglichen es zudem, eine große Vielfalt an inklusionsbezogenen Angeboten (hier: auf Schulhöfen) abzubilden, die im Rahmen von Schulpraktika oder Vor-Ort-Erkundungen nur ausschnitthaft kennen gelernt werden könnten (Billingsley & Scheuermann, 2014).

Im Rahmen des nachfolgenden theoretischen Hintergrundes wird im ersten Teil eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Barrierefreiheit auf dem Schulhof begründet und es wird ein Analyseansatz vorgestellt, der es ermöglicht, eben diese Barrierefreiheit anhand spezifischer Prinzipien systematisch zu erfassen. In einem zweiten Teil wird das didaktisch-methodische Konzept beispielbasiertes Lernen vorgestellt, das ein besonderes Lernpotenzial für an Prinzipien orientierte Lerngegenstände bietet. Vor dem Hintergrund dieser ersten beiden theoretischen Verortungen wird dann eine Lernumgebung vorgestellt, in der angehende Lehrkräfte 360°-Videos von Schulhöfen autonom digital am PC begehen und aufgefordert werden, Expert:innenurteile zur Barrierefreiheit dieser Schulhöfe nachzuvollziehen. In einem Ausblick werden zukünftige Forschungslinien und leitende Fragestellungen im Hinblick auf die Lernumgebung aufgezeigt.

Theoretischer Hintergrund

Bedeutung und Analyse von Barrierefreiheit auf Schulhöfen

Barrierefreiheit ist eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, was für Menschen mit Behinderungen im besonderen Maße zutrifft (UN, 2006/2008). Vor diesem Hintergrund werden jüngst Fragen der Barrierefreiheit im Rahmen einer inklusionsorientierten Schul(bau)entwicklung verstärkt diskutiert (Degenhardt, 2020) und es wird die Notwendigkeit betont, diese Fragen auch

in der Lehrer:innenausbildung zu thematisieren (GFD, 2015). Eine Herausforderung bei der Beurteilung von Barrierefreiheit stellt dabei der relationale Charakter von Barrieren dar: Was für den einen eine Barriere darstellt, ist für die andere kaum erwähnenswert. Für Schulhöfe scheint sich diese Schwierigkeit sogar zu erhöhen. Sie sollen barrierefrei sein, zugleich soll aber ihr Auf- und Herausforderungscharakter erhalten bleiben, was gewisse Widerstände voraussetzt. In diesem Beitrag wird daher unter Barrierefreiheit nicht die vollkommene Abwesenheit von Hindernissen und Widerständen, sondern die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Umwelt verstanden. Wenn etwa Spielgeräte von einem Graben aus Sand umgeben sind oder Geräte grundsätzlich nur über eine Treppe oder Leiter zu erreichen sind, sind sie für bestimmte Personengruppen nicht bespielbar. Im Sinne eines bewegungsdidaktischen Wissens sollten Lehrkräfte diese Zusammenhänge erkennen können und in der Lage sein, Angebote bereit zu stellen, die eine vergleichbare Herausforderung bieten (Bükers et al., 2020).

Zur Analyse der Barrierefreiheit von Schulhöfen wurde von den Autoren das Spielplatz-und-Pausenhof-Analyseschema (kurz: SUPA) entwickelt. Es fokussiert materiell-räumliche Eigenschaften und nimmt an, dass bestimmte Raumeigenschaften für die Teilhabe im und am Raum Schulhof für Menschen mit bestimmten Behinderungen essenziell sind. Es basiert auf der einen Seite auf nationalen Überlegungen zur Bestimmung des Barrierepotenzials von Sporthallen (Bükers & Wibowo, 2020) und Empfehlungen des Deutschen Instituts für Normung e. V. für Spielplätze und Freiräume zum Spielen (DIN, 2020). Auf der anderen Seite fließen internationale Empfehlungen zum Lernort Spielplatz ein (z.B. Fernelius & Christensen, 2017; Moore & Lynch, 2015).

Die Analyse von Schulhöfen nach dem SUPA erfolgt auf der Basis zweier Dimensionen: Die erste Dimension Raum differenziert verschiedene materiell-räumliche Raumbereiche, die es bei der Analyse zu berücksichtigen gilt: (a) Verkehrswege, (b) Spielgeräte, (c) Sitzgelegenheiten bzw. Ausruh-Orte, (d) Materialaufbewahrungsorte und (e) Sportspezifische Räume. Die zweite Dimension Qualität unterscheidet Qualitätsbereiche, die das Barrierepotenzial eines jeden Raumbereiches mitbestimmen: (1) horizontale Erreichbarkeit, (2) vertikale Erreichbarkeit, (3) Farbe und Kontrast, (4) Beschilderung, (5) Ordnung, (6) Beleuchtung, Schatten und Beschattung und (7) Akustik. Insgesamt entsteht so durch die Kreuzung der beiden Dimensionen eine Menge von 35 verschiedenen Komponenten, die aufzeigen, worauf es den Blick bei der Analyse zu richten gilt. Um weiter zu klären, inwieweit bezüglich der zweiten Dimension Qualität eine Barrierefreiheit vorliegt, umfasst das SUPA sieben Prinzipien (je eines pro Qualitätsbereich), die im Sinne einer elementaren Barrierefreiheit (Degenhardt, 2020) auf ein Mindestmaß an Zugänglichkeit und Nutzbarkeit für eine heterogene Nutzer:innenschaft abzielen, wie etwa »Ich kann alle Raumbereiche trotz verschiedener Höhenlevel schwellenlos erreichen« (Prinzip zur horizontalen Erreichbarkeit, s. Tabelle 1). In diesem Beitrag wird davon

ausgegangen, dass die Fähigkeit, das auf Basis dieser Prinzipien basierende SUPA auf konkrete Schulhöfe anwenden zu können, das bewegungsdidaktische Wissen angehender Lehrkräfte stärkt. Für die Lehrer:innenbildung stellt sich jedoch die Frage, wie genau ein solches Wissen gefördert werden kann.

Tabelle 1: Sieben Prinzipien der Qualitätsbereiche des SUPA

Qualitätsbereich	Leitendes Prinzip
(1) Horizontale Erreichbarkeit	»Ich kann alle Raumbereiche (auch trotz verschiedener Höhenlevel) schwellenlos erreichen.«
(2) Vertikale Erreichbarkeit	»Ich kann auf einer vertikalen Ebene alle Materialien oder Armaturen erreichen.«
(3) Farbe & Kontrast	»Ich kann bspw. ein Spielgerät visuell gut wahrnehmen, da es sich in Farbe und Helligkeiten vom umgebenden Boden abhebt.«
(4) Beschilderung	»Ich kann mich in den verschiedenen Raumbereichen orientieren, weil ich auf Schilder zurückgreifen kann, die mir sagen, wo ich bspw. welche Spielgeräte finde, wie diese heißen und funktionieren.«
(5) Ordnung	»Ich kann mich in den verschiedenen Raumbereichen bewegen ohne, dass ich von wahllos herumliegenden bzw. -stehenden Kleingeräten und losen Gegenständen in meiner Fortbewegung gefährdet bzw. behindert werde.«
(6) Beleuchtung & Schatten, Beschattung	»Ich kann mich in allen Raumbereichen gut orientieren, da keine Schattenbildungen vorliegen, sie also gleichmäßig ausgeleuchtet sind. Ebenfalls liegen keine Blendungen, bspw. durch reflektierende Oberflächen vor.«
(7) Akustik	»Ich kann wichtige auditive Informationen (bspw. das Pause-Ende-Signal) auch visuell wahrnehmen.«

Beispielbasiertes Lernen

Die universitäre Lehrer:innenbildung orientiert sich aktuell zunehmend an einer stärkeren Theorie-Praxis-Verknüpfung, was etwa an zahlreichen Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung deutlich wird. Ein in diesem Sinne verfolgter Ansatz stellt das vertiefte Nachdenken über Beispiele professionellen Handels dar. Solche Beispiele können etwa schriftlich beschriebene unterrichtsbezogene Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und Schüler:innen umfassen. Mittels dieser Beispiele – so die Annahme – bauen Lehramtsstudierende dann neues Wissen über gelungene Handlungsweisen auf und können dieses anwenden (Heemsoth & Kleickmann, 2018). Vor dem Hintergrund eines allgemeineren Verständnisses von Beispielen kann jedoch ebenso angenommen werden, dass auch beispielhafte Expert:innenanalysen von konkreten Schul- und Pausenhöfen die Kompetenzen

angehender Lehrkräfte stärken können. Der zugrunde liegende Lernmechanismus kann dabei über unterschiedliche Ansätze zum beispielbasierten Lernen erklärt werden (im Überblick s. Renkl, 2014). So geht etwa die sozialkognitive Lerntheorie Banduras (1986) davon aus, dass Lernprozesse, die auf dem Versuch-und-Irrtum Prinzip beruhen, sehr langsam und fehleranfällig sind und sich Lernen dann erfolgreicher einstellt, wenn mehrere Beispiele wahrgenommen, verinnerlicht und reproduziert werden. Während die sozialkognitive Lerntheorie anfänglich insbesondere in Domänen Beachtung fand, in denen eins-zu-eins vom Modell kopiert werden kann (z.B. motorisches Lernen), finden sich in späteren Arbeiten auch Übertragungen auf kognitive Fähigkeiten, bei denen es um das Erlernen und Anwenden spezifischer Prinzipien geht (Zimmerman & Kitsantas, 2002). Schließlich wird im Sinne des analogen Begründens angenommen, dass verschiedene Beispiele nachvollzogen und miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, um übergeordnete Prinzipien zu erkennen und schließlich im Kontext ähnlicher Problemstellungen anzuwenden (Holyoak, 2012). Auch wenn sich die unterschiedlichen theoretischen Positionen in ihren klassischen Auslegungen nicht auf die Lehrer:innenbildung beziehen, so erscheint eine Übertragbarkeit auf den hier vorliegenden Kontext insgesamt möglich: Im Rahmen dieses Beitrages wird darauf abgezielt, angehenden Lehrkräften spezifische Prinzipien des SUPA zu vermitteln. Um diese zu verstehen, hinsichtlich ihrer Relevanz einzuordnen und bei der Analyse von Schul- und Pausenhöfen wieder aufzurufen, erscheint in Anbetracht der theoretischen Ansätze zum beispielbasierten Lernen von Analysebeispielen ein starkes Lernpotenzial auszugehen.

Empirische Evidenz, die aufzeigt, dass das Lernen aus Beispielen effektiver ist als frühzeitiges selbständiges Problemlösen, liegt insbesondere in gut strukturierten Domänen und zum mathematischen Wissenserwerb über verschiedene Altersstufen vor (Renkl, 2014). Aber auch in weniger strukturierten Domänen weisen vereinzelt Befunde auf das Lernpotenzial hin, das von Beispielen ausgeht: So verbesserten Studierende ihr Verhandlungsgeschick (Gentner et al., 2003) oder ihre Kollaborationsfähigkeit (Rummel & Spada, 2005) anhand von Beispielen stärker als Studierende, die ohne solche Beispiele lernten. Im Rahmen der Lehrer:innenbildung weisen Befunde darauf hin, dass Lernformate, die Unterrichtsbeispiele berücksichtigen, anderen Lernformaten ohne Unterrichtsbeispiele etwa im Hinblick auf die Förderung professionellen Wissens oder der professionellen Wahrnehmungsfähigkeit überlegen sind (z.B. Gold et al., 2013). In der Sportlehrer:innenbildung konnte gezeigt werden, dass das Reflektieren textbasierter Unterrichtsbeispiele zu einer bedeutsamen Verbesserung des Planungswissens führt (Heemsoth, 2019; Heemsoth & Kleickmann, 2018). Eine vergleichbare Ausnutzung dieses Potenzials des beispielbasierten Lernens zur Förderung inklusionsbezogener Kompetenzen im Allgemeinen bzw. bewegungsdidaktischen Wissens im Hinblick auf die

Analyse von Schulhöfen hat nach Wissen der Autoren bis dato nicht stattgefunden. Dies wird im Kontext der nachfolgend beschriebenen Lernumgebung angestrebt.

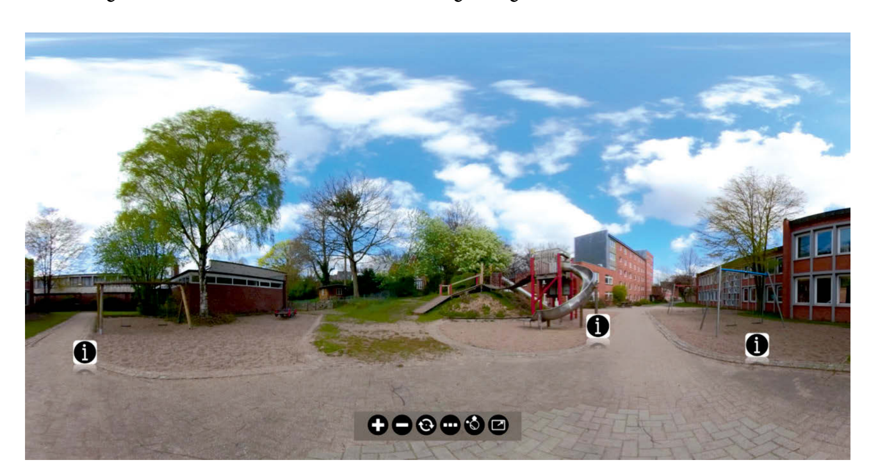
Lernumgebung mit beispielhaften 360°-Videos

Während Videos im Standardformat eine einzelne und vorgegebene Perspektive bieten, ermöglichen es multiperspektivische 360°-Videos, d.h. Videos, die an verschiedenen Positionen 360°-Aufzeichnungen und somit die digitale Begehung anbieten, in die Umgebung selbstständig einzutauchen (Kosko, Roche et al., 2021). Gleichwohl man auf der einen Seite annehmen könnte, dass derartige Videos eine hohe Komplexität und unter Umständen eine Überforderung darstellen, weisen Befunde darauf hin, dass es den Betrachtenden leichter fällt, sich in 360°-Videos zurechtzufinden als in Standardvideos; eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Lernenden die Umgebung vollständig und autonom betrachten können und auf diese Weise nicht gezwungen sind, fehlende Aspekte der Lernumgebung selbstständig zu vervollständigen (Kosko, Roche et al., 2021; McPherson et al., 2011).

Für die vorliegende Lernumgebung wurden insgesamt sieben 360°-Videos entwickelt, in denen jeweils ein spezifischer Spielplatz in Norddeutschland vollständig abgebildet wurde. Es wurden Spielplätze mit hohem und geringerem Barrierepotenzial ausgewählt. Für die Produktion der Bilddaten kam eine Insta 360 Pro mit einer Auflösung von 8k zum Einsatz, mit der die Umgebung des Spielplatzes an 4-6 Aufstellorten rundumfänglich abfotografiert wurde. Das Rohmaterial wurde dann mit Hilfe der Software Pano2VR 6 pro (Garden Gnome GmbH, 2020) zu einem 360°-Video zusammengefügt. Neben den reinen Bilddaten und der Möglichkeit durch Anklicken selbstständig von einer Kameraposition zu einer anderen zu wechseln, finden sich in den 360°-Videos auch Informations-Icons (»i«) (s. Abbildung 1). Werden diese angeklickt, so können Betrachtende beispielhafte Expert:innenanalysen im Sinne des SUPA zum betreffenden Bildausschnitt lesen. Die Beispiele wurden in einem fakultätsinternen Kolloquium mit Kolleg:innen Arbeitsbereiche »Bewegung, Spiel und Sport« und »Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung« entwickelt und mit Mitarbeiter:innen des Hamburgischen Kompetenzzentrums für ein barrierefreies Hamburg kommunikativ validiert.

Die Lernumgebung besteht aus einem Zweischritt: In der Einführungsphase erhalten die Studierenden zunächst mittels Lehrvortrag eine inhaltliche Einführung in das Thema Schulhof als Ort informellen Lernens (Derecik, 2011) unter Berücksichtigung potenziell materiell-räumlicher Barrieren bei der Raumaneignung (Bükers et al., 2020; Fernelius & Christensen, 2017). Außerdem wird anhand eines fotogestützten Lehrvortrags der Aufbau und die Anwendung des SUPA vorgestellt. In der anschließenden Phase des beispielbasierten Lernens sind die Studierenden aufgefordert, alle Spielplätze zu durchlaufen und sich die zuvor mitgeteilte

Abbildung 1: Ausschnitt aus einer 360°-Video-Begehung



Anzahl von Expert:innenurteilen anzusehen. Nachfolgend erhalten die Studierenden Reflexionsaufforderungen, die sie dazu anregen sollen, das Gesehene mittels schriftlicher Beantwortung zu vertiefen (zur Wirksamkeit solcher Reflexionsaufforderungen beim beispielbasierten Lernen s. etwa Renkl, 2014). Sie sind wie folgt formuliert:

(1) Nach welcher Systematik analysieren die Expert:innen die einzelnen Ausschnitte des Spielplatzes im Hinblick auf dessen Barrierefreiheit? Beschreiben Sie die einzelnen Schritte und erklären Sie exemplarisch.
(2) Ordnen Sie die einzelnen Anmerkungen der Expert:innen hinsichtlich ihrer Dringlichkeit. Nummerieren Sie den Aspekt, den Sie am dringendsten verändern würden, in der ersten Spalte mit Nr. »1«, den nächstdringenden mit Nr. »2« usw.

Während die Studierenden die erste Reflexionsaufforderung auf Basis ihrer Erinnerung beantworten, werden ihnen für die zweite Reflexionsaufforderung die einzelnen Expert:innenanalysen nochmals schriftlich und in einer ungeordneten Tabelle präsentiert.

Ausblick und zukünftige Forschung

Zukünftig gilt es in (quasi-)experimentellen Designs zu erforschen, inwieweit die hier vorgestellte Lernumgebung zum einen im Hinblick auf die Art und Weise der Darstellung mit 360°-Videos erfolgreicher ist als etwa der Einsatz von Standardvideos (Kosko, Ferdig et al., 2021). Zum anderen scheint es vielversprechend, genauer zu untersuchen, ob und wie die beispielhaften Expert:innenurteile bestmöglich integriert werden. So weisen Befunde der beispielbasierten Forschung darauf hin, dass schrittweise unvollständiger werdende Beispiele (hier: Expert:innenanalysen) oder aber der explizite Vergleich von Beispielen das Lernen positiv fördern kann (Renkl, 2014). Indem auf diese Weise theoretische Positionen zum beispielbasierten Lernen mit den 360°-Videos verknüpft werden, wird so auch eine Forderung aufgegriffen, empirische Forschung zum Lernen mit 360°-Videos müsse (endlich) stärker Lehr-Lern-Theorien integrieren (Radianti et al., 2020). Dabei gilt es in naher Zukunft auch die Selbstwirksamkeitserwartungen zu betrachten, hinsichtlich derer 360°-Videos ein ebenso vielversprechendes Format darstellen (Billingsley & Scheuermann, 2014).

Neben diesen Wirksamkeitsuntersuchungen geht es zukünftig schließlich auch darum, die individuelle Auseinandersetzung mit der Lernumgebung qualitativ zu rekonstruieren. So wird den 360°-Videos zwar positiv zugesprochen, dass Lernende gerade hier authentisch und realitätsnah eintauchen können. Gleichzeitig aber gilt es genauer herauszufinden, was Studierende bei der Betrachtung von bewegungsbezogenen Lernräumen durch beispielhafte 360°-Videos unterstützt oder ggf. überfordert. Insgesamt lässt sich so langfristig hoffen, dass Lehrkräfte auf diesem Wege ihr bewegungsdidaktisches Wissen stärken und so insgesamt zu besseren Teilhabebedingungen am Lernort Schulhof beitragen.

Literatur

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469-520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Billingsley, G. M., & Scheuermann, B. K. (2014). Using virtual technology to enhance field experiences for pre-service special education teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *37*(3), 255-272. https://doi.org/10.1177/0888406414530413

Bükers, F., & Wibowo, J. (2020). Barrierefreiheit von Sporthallen. *German Journal of Exercise and Sport Research, 50*(1), 71-81. https://doi.org/10.1007/s12662-019-00636-8

Bükers, F., Wibowo, J., & Henriksen, C. (2020). Inklusive Schul- und Pausenhöfe. Eine Frage der Barrierefreiheit und eine Aufgabe für die Schulentwicklung. *playground@landscape, 12*(1), 18-29.

Degenhardt, S. (2020). *Elementare Barrierefreiheit in Bildungsbauten. Ein Aufruf zum interdisziplinären Diskurs im Rahmen der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme*. Books on Demand.

Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganztagsschulen*. Meyer & Meyer.

DIN – Deutsches Institut für Normung e. V. (Hg.). (2020). *Spielplätze und Freiräume zum Spielen – Teil 1: Anforderungen für Planung, Bau und Betrieb (DIN 18034-1:2020-10)*. Beuth.

Fernelius, C. L., & Christensen, K. M. (2017). Systematic review of evidence-based practices for inclusive playground design. *Children, Youth and Environments, 27*(3), 78. https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.3.0078

Garden Gnome GmbH. (2020). *Pano2VR 6 pro*. Garden Gnome GmbH.

Gentner, D., Loewenstein, J., & Thompson, L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 393-405. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.393

GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (Hg.). (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive.* GFD.

Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(3), 141-155. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100

Heemsoth, T. (2019). Unterrichtsbeispiele vergleichen. Eine experimentelle Studie mit Sportlehramtsstudierenden. *German Journal of Exercise and Sport Research, 49*(1), 45-55. https://doi.org/10.1007/s12662-018-0551-y

Heemsoth, T., & Kleickmann, T. (2018). Learning to plan self-controlled physical education: Good vs. problematic teaching examples. *Teaching and Teacher Education, 71*, 168-178. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.021

Holyoak, K. J. (2012). Analogy and relational reasoning. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Hg.), *The Oxford handbook of thinking and reasoning* (S. 234-259). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734689.013.0013

HRK & KMK – Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* HRK & KMK.

Kosko, K. W., Ferdig, R. E., & Zolfaghari, M. (2021). Preservice teachers' professional noticing when viewing standard and 360 video. *Journal of Teacher Education, 72*(3), 284-297. https://doi.org/10.1177/0022487120939544

Kosko, K. W., Roche, L., Ferding, R. E., Gandolfi, E., & Kratcoski, A. (2021). Integrating 360 media in teaching and teacher education. In R. E. Ferdig & K. E. Pytash (Hg.), *What teacher educators should have learned from 2020* (S. 243-253). AACE – Association for the Advancement of Computing in Education.

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Waxmann.

Laging, R. (2017). *Bewegung in Schule und Unterricht. Anregungen für eine bewegungsorientierte Schulentwicklung*. Kohlhammer.

McPherson, R., Tyler-wood, T., Ellison, A., Peak, P., & McPherson, R., McEnturff, A., Tyler-Wood, T.L., & Peak, P. (2011). Using a computerized classroom simulation to prepare pre-service teachers. *Journal of Technology and Teacher Education, 18*(20), 345-368.

Moore, A., & Lynch, H. (2015). Accessibility and usability of playground environments for children under 12: A scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 22*(5), 331-344.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education, 147*, 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Renkl, A. (2014). Toward an instructionally oriented theory of example-based learning. *Cognitive Science, 38*(1), 1-37. https://doi.org/10.1111/cogs.12086

Rummel, N., & Spada, H. (2005). Learning to collaborate: An instructional approach to promoting collaborative problem solving in computer-mediated settings. *Journal of the Learning Sciences, 14*(2), 201-241. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1402

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189x015002004

United Nations (UN). (2006/2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. 12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderung sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. 12. 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. *35*. Abruf unter https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 660-668. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660

Grundschullehramtsstudierende mit dem Fach Sport im Praktikum
Entwicklung von Unterrichtsqualität und Reflexionsfähigkeit

Kira Elena Weber, Steffen Greve, Björn Brandes & Jessica Maier

Einleitung

Fächerübergreifend werden drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität unterschieden, die sich auf Klassenführung, kognitive Aktivierung und emotionale Unterstützung beziehen (u.a. Klieme & Rackoczy, 2008) bzw. im englischen Sprachraum Classroom Organization, Instructional Support und Emotional Support (Pianta & Hamre, 2008). In der universitären Lehramtsausbildung sollen insbesondere schulpraktische Phasen dazu beitragen, den Erwerb dieser unterrichtlichen Kompetenzen zu fördern (Arnold et al., 2014). Dabei spielt auch die Reflexion des im Praktikum realisierten Unterrichts eine entscheidende Rolle, denn um das eigene Unterrichtshandeln professionell weiterzuentwickeln, müssen Lehrpersonen relevante Situationen erkennen und reflektieren können (u.a. Reuker, 2018). Entsprechend wird in der Lehramtsausbildung in den letzten Jahren zunehmend der Fähigkeit zur Selbst- und Unterrichtsreflexion sowie der Bereitschaft das eigene Handeln und die eigene Unterrichtspraxis lebenslang weiterzuentwickeln eine hohe Relevanz zugesprochen (Gläser-Zikuda et al., 2018; Messner & Reusser, 2000). In bisherigen Forschungsarbeiten wurden solche Reflexionsprozesse in der Ausbildung von Lehrkräften oftmals unter einer inhaltsanalytischen Perspektive und mithilfe von Stufenmodellen analysiert, um derart auf die Qualität und Tiefe der Reflexionsprozesse schließen zu können. Dabei waren aus forschungsmethodischen Gründen Inhalte der Reflexionen jedoch oft stark vorgegeben und gepromtet (Weber et al., im Druck; Weber et al., 2020). Empirische Studien, die vor dem Hintergrund der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität untersuchen, welche unterrichtlichen Aspekte von angehenden Lehrkräften nach einem Praktikum in offenen, ungelenkten Reflexionen aufgegriffen und thematisiert werden, liegen aktuell für den Sportunterricht noch nicht vor. Dabei könnten genau diese Aufschluss darüber geben, an welchen erlebten unterrichtlichen Situationen und Problemen

mit Bezug zur Unterrichtsqualität angehende Sportlehrkräfte ihre anschließenden Professionalisierungsbemühungen ausrichten. Weiterhin fehlt es an empirischen Studien, die überprüfen, inwiefern die Praktikumsphasen selbst das konkrete unterrichtliche Handeln von Lehramtsstudierenden verbessern (Gröschner et al., 2018). Die vorliegenden Studien zur Wirksamkeit von Praktikumsphasen untersuchen meist lediglich die Veränderungen von professionellen Wissensbeständen, Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeiten und selbsteingeschätzten Kompetenzen der Proband:innen (Hermann & Gerlach, 2020).

Wir sind diesem Forschungsdesiderat im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs begegnet und haben mit Bezug zur Unterrichtsqualität zunächst untersucht, ob und in welchen Bereichen sich das konkrete Handeln von Lehramtsstudierenden im Fach Sport im Verlauf der Praktikumsphase verändert (Greve et al., 2020). Anschließend haben wir analysiert, in welcher Form und in welchem Maße die angesprochenen drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität in offenen Reflexionsprozessen von angehenden Sportlehrkräften nach den Praktikumserfahrungen thematisiert werden (Greve et al., 2021).

Theoretischer Hintergrund

Die drei Basisdimensionen guten Unterrichts sind auch im Sportunterricht von Bedeutung; wobei sich einige fachspezifische (Herrmann & Gerlach, 2020; Greve et al., 2020) und altersspezifische Besonderheiten ergeben. Im Sportunterricht der Grundschule treffen Lehrkräfte auf meist große(n) Bewegungsfreude und -affinität der Kinder und werden mit hoch emotional aufgeladenen Situationen konfrontiert (Balz, 2019). Mit Blick z.B. auf das Phänomen der ›doppelten Verletzbarkeit‹ (Miethling & Krieger, 2004) wird die Wichtigkeit der Zugewandtheit der Lehrkraft und, mit Blick auf die Sicherheit im Sportunterricht, der ritualisierten Abläufe und klaren Regeln deutlich. Ebenso kann von einer vergleichsweise kurzen Aufmerksamkeitsspanne der Schüler:innen ausgegangen werden, was sich auf die Art der Anweisungen auswirkt. Diese Altersspezifika werden auch im Kontext der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität diskutiert.

Auch wenn bislang keine empirischen Untersuchungen dazu vorliegen, gehen Niederkofler und Seiler (2019) davon aus, dass eine chronologische Abhängigkeit zwischen den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität besteht. Zunächst muss die Lehrperson ihrer Meinung nach durch emotionale Unterstützung und Schülerorientierung ein gutes Lernklima schaffen (Emotional Support), damit sich eine proaktive und störungsfreie Klassenführung etablieren und umsetzen lässt (Classroom Management). Diese beiden wiederum stellen eine notwendige Grundlage für aktive, länger andauernde und tiefergehende Lernphasen im Sinne einer kognitiven Aktivierung (Instructional Support) dar.

Im Kontext der beschriebenen Herausforderungen zur Gestaltung guten (Sport-)Unterrichts in der Grundschule richtet sich der Blick auf die in dieser Untersuchung fokussierte erste Phase der Lehrkräftebildung. Bzgl. dieser wird oftmals eine mangelnde Theorie-Praxis-Verzahnung bemängelt. Allerdings gelten insbesondere Praktika mit der Reflexion eigenen Unterrichts als geeigneter Ansatz zur Förderung des Transfers zwischen Theorie und Praxis. Dies zeigt sich in der besonderen Bedeutung des Konzepts des »reflective teaching« (Schön, 1983) in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bzgl. der Veränderung und Verbesserung des kompetenzbasierten Verhaltens (u.a. auch Korthagen, 2001). Lehramtsstudierenden fällt es allerdings häufig schwer, ihr fachdidaktisches (an der Universität erworbenes) Wissen in unterrichtliches Handeln umzusetzen. Gerade für Lehramtsstudierende mit dem Ziel Grundschule entstehen diesbezüglich häufig enorme Diskrepanzen zwischen den Inhalten und Arbeitsformen, die sie in der universitären Ausbildung erfahren, und den pädagogisch äquivalenten Formen, die in der Arbeit mit jüngeren Kindern erforderlich sind (Wissensbestände, Eigenrealisation in fachpraktischen Seminaren, inhaltliche Verlaufspläne und Arbeitsaufträge müssen für die Altersstufe angepasst werden).

Methode

Die Stichprobe umfasst 11 Grundschullehramtsstudierende mit dem Fach Sport im zweiten Mastersemester (Malter=23.85, SDalter=1.68; acht Studentinnen und drei Studenten), die eine 16-wöchige Praktikumsphase durchliefen. Die Studierenden wurden in dieser Zeit durchgängig von einer Lehrperson an der Schule betreut und erhielten zusätzlich drei Beratungsbesuche durch fachdidaktische Vertreter:innen der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Es erfolgten jeweils ein Einzelbesuch eines Universitätsdozenten und einer Fachseminarleitung aus der Referendarsausbildung, sowie einen Tandembesuch von beiden Personen. Für die erste Studie (Greve et al., 2020) wurden vor dem ersten und nach dem letzten Besuch jeweils drei Unterrichtsstunden videografisch festgehalten und anschließend im Hinblick auf die von den angehenden Sportlehrkräften gezeigten Unterrichtsqualität ausgewertet. Um Unterrichtsqualität messen zu können, wird die Performanz als beobachtbares, kompetenzbasiertes Verhalten (Shavelson, 2010, 2013) anhand von Unterrichtsbeobachtungen oder Unterrichtsvideos analysiert.

Ein im internationalen Raum etabliertes, hoch-inferentes, videobasiertes Analyseverfahren ist das Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008). CLASS bezieht sich auf die drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität und umfasst verschiedene Subdimensionen (für Beispiele mit Bezug zum Sportunterricht siehe Greve et al., 2020), die auch in den verschiedenen Versionen des Instruments altersspezifische Gewichtungen und Anpassungen erfahren. Die er-

hobenen Unterrichtsvideos wurden anhand einer 7-stufigen Ratingskala von zwei lizensierten CLASS Rater:innen unabhängig voneinander geratet. Als Reliabilitätsindikator wurde der PWO (percent-within-one) verwendet (Pianta et al., 2008). Danach gelten Werte von +/- 1 als übereinstimmend. Der PWO wurde für jeden Cycle (Cycle 1-3 vor, Cycle 4-6 nach den Unterrichtsbesuchen) einzeln berechnet und bewegten sich zwischen 73 %-100 %.

Im Rahmen der zweiten Studie (Greve et al., 2021) wurden anschließend schriftliche Reflexionen der angehenden Sportlehrkräfte ausgewertet, welche diese nach ihrem Praktikum angefertigt hatten. Dabei reflektierten sie ihr eigenes unterrichtliches Handeln retrospektiv unter folgenden Fragestellungen: (a) Welche Ihrer didaktischen Kompetenzen und Fähigkeiten waren für Sie während des Praktikums von besonderer Bedeutung? (b) In welchen Bereichen des Unterrichtens sahen Sie sich besonders herausgefordert? (c) Welche Ihrer Lehrkompetenzen haben sich im Laufe des Praktikums am meisten verbessert? (d) An welchen Lehrkompetenzen wollen Sie weiterarbeiten?

Die Reflexionen wurden quantitativ entlang eines an die CLASS-Dimensionen (Pianta et al., 2008) adaptierten Kodiermanuals zum wissensbasierten Argumentieren (in Anlehnung an Schwindt, 2008) ausgewertet. Diese wurden von zwei vorab geschulten Ratern unabhängig voneinander kodiert. Es wurde erfasst, inwieweit Situationen oder Handlungen mit Bezug zu den jeweiligen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität bzw. ihre Subdimensionen nach CLASS beschrieben wurden (Dimension/Subdimension: 0 = nicht thematisiert; 1 = thematisiert). Falls Situationen oder Handlungen in den Reflexionen einer entsprechenden (Sub-)Dimension von Unterrichtsqualität zugeordnet werden konnten, wurde weiterhin untersucht, wie die spezifische Unterrichtssituation von den angehenden Sportlehrkräften erlebt wurde (0 = Unterrichtssituationen wurden nicht bewertet; 1 = Unterrichtssituationen wurden als überwiegend negativ beschrieben; 2 = Unterrichtssituationen wurden als überwiegend positiv beschrieben, 3 = Unterrichtssituationen wurden sowohl positiv als auch negativ beschrieben) und in welcher Reflexionstiefe diese bearbeitet wurde (0 = keine Beschreibung von konkreten Unterrichtssituationen; 1 = Beschreibung; 2 = Beschreibung, Bewertung und Nennung alternativer Unterrichtsstrategien; 3 = Beschreibung, Bewertung und Vorhersagen; 4 = Beschreibung, Bewertung, Nennung alternativer Unterrichtsstrategien und Vorhersagen). Die Inter-Coder-Reliabilität der Rater erreichte dabei für alle Teilfragen internationale Standards (Übereinstimmung > 80 %, Cohens Kappa > 0,7).

Da die unterrichtsbezogene Performanz der angehenden Sportlehrkräfte im Bereich Instructional Support besonders niedrig ausfielen, sollten in den Reflexionen berichtete Situationen und Handlungen mit Bezug zu diesem Qualitätsmerkmal noch einmal detaillierter und tiefer analysiert werden, um ggf. fachspezifische Besonderheiten und Facetten herausarbeiten zu können. Dafür wurden Passagen in den schriftlichen Reflexionen, die einen Bezug zum Bereich des Instructional

Support aufwiesen, in einem letzten Schritt im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) auch induktiv analysiert und interpretiert.

Ergebnisse

Die Ergebnisse legen offen, dass sich die unterrichtsbezogene Performanz der angehenden Sportlehrkräfte im Hinblick auf die Unterrichtsqualität über die Praktikumsphase hinweg kaum verändert. Signifikante Verbesserungen zeigen sich nur in der Subdimension Negative Climate, $t(10)=5.93$, $p < .001$ (siehe Greve et al., 2020 für weitere Details). Die Werte für Classroom Organization und Emotional Support liegen bereits zu Beginn des Praktikums im hohen mittleren Bereich. Die Werte für Instructional Support liegen hingegen im niedrigen Bereich (siehe Tabelle 1).

Bei der quantitativen Inhaltsanalyse der schriftlichen Reflexionen zeigte sich zudem, dass sich die Studierenden auch nach dem Praktikum fast ausschließlich mit Aspekten der Dimensionen Classroom Organization und Emotional Support intensiv reflexiv auseinandersetzten. Situationen und Handlungen mit einem Bezug zum Qualitätsbereich Instructional Support wurde hingegen kaum – und falls doch mit geringer Verarbeitungstiefe thematisiert (siehe für weitere Details Greve et al., 2021).

Tabelle 1a: Mittelwerte und Standardabweichungen für die CLASS Dimensionen und Subdimensionen am Anfang (T1) und am Ende (T2) der Praktikumsphase. Werte: 1-2 = niedrig, 3-5 = mittlerer range, 6-7 = hoch

	T1		**T2**	
	M	SD	M	SD
Classroom Organization	4.85	.22	4.90	.47
Behavior Management	4.97	.34	4.99	.56
Productivity	4.86	.49	5.00	.59
Instructional Learning Format	4.71	.38	4.73	.48
Emotional Support	4.84	.27	4.97	.47

Tabelle 1b: Mittelwerte und Standardabweichungen für die CLASS Dimensionen und Subdimensionen am Anfang (T1) und am Ende (T2) der Praktikumsphase. Werte: 1-2 = niedrig, 3-5 = mittlerer range, 6-7 = hoch

	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Positive Climate	4.64	.72	4.77	.60
Negative Climate	2.06	.24	1.40	.37
Teacher Sensitivity	4.74	.33	4.71	.50
Regard for Student Perspectives	3.39	.41	3.80	1.03
Instructional Support	1.85	.38	1.81	.37
Concept Development	1.76	.37	1.67	.32
Quality of Feedback	1.94	.54	1.79	.54
Language Modeling	1.86	.46	1.97	.46

Pianta et al., 2008

Die ergänzende qualitative inhaltsanalytische Auswertung der Reflexions-Sequenzen mit einem Bezug zu Instructional Support lieferten erste fachspezifische Erklärungsansätze für die niedrigen Performance-Werte in diesem Bereich. So zeigte sich zum Beispiel, dass die »Angst vor Kontrollverlust« eher zu lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächen führte. Diese geben den Studierenden zwar das subjektive Gefühl von Sicherheit, führen jedoch zu niedrigen Werten im Instructional Support. Zudem verhindert das »Primat der Bewegungszeit« Unterrichtsgespräche, die länger dauern und den Kindern die Möglichkeit bieten, individuelle »Denkbewegungen« durchzuführen und zu äußern. Dies wird auch an folgendem Beispiel aus unseren Daten deutlich:

> »Zu Beginn einer Reflexionsphase sollte den Schüler:innen sofort klar werden, was das Ergebnis sein soll, also was die Lehrkraft von der Reflexionsphase erwartet. Dazu müssen als Impuls die richtigen Fragen gestellt werden. Und es muss eine geeignete Methode eingesetzt werden, um die Schüler:innen möglichst

schnell zum gewünschten Ergebnis zu führen, damit anschließend die nächste Bewegungsaufgabe durchgeführt werden kann.« (S., Z. 51)

Die angehende Lehrkraft beschreibt, dass sie es für bedeutsam hält Gesprächsphasen mit den Schüler:innen möglichst schnell, fokussiert und pragmatisch zu gestalten, damit diese wieder zeitnah »in Bewegung« kommen. Dazu ist es wichtig, dass die Schüler:innen möglichst schnell antizipieren können, auf welche Ergebnisse oder Antworten die Lehrkraft hinaus will und diese äußern können. Dass dieses Format wenig Raum für tiefere gedankliche Auseinandersetzungen mit dem vorher Erlebten oder komplexere Problemlöseprozesse mit mehreren Feedback-Schleifen bietet, gerät offenbar nicht in den Blick.

Die qualitative Analyse zeigt, dass aus Sicht der angehenden Lehrkräfte ein Dilemma entsteht, wenn Unterrichts- oder Reflexionsphasen und »eine möglichst hohe Bewegungszeit« der Schüler:innen aufeinandertreffen. Ein Dilemma, in dem sich viele der untersuchten Lehramtsanwärter:innen dafür entscheiden, der »Bewegungszeit« den Vorrang zu geben und die Unterrichts- und Reflexionsgespräche mit geschlossenen Antwortformaten so zu gestalten, dass sie möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen. Unterrichts- und Reflexionsphasen in diesem Format lassen wiederum wenig Gelegenheit für Brainstorming-Aktivitäten, Feedbackschleifen und andere Interaktionen, die Analyse und Argumentation oder Problemlösung fördern. Diese wären jedoch relevant, um im Bereich Instructional Support höhere Werte zu erreichen. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse liefern somit auch Erklärungsansätze dafür, warum die Werte im Instructional Support deutlich niedriger sind als bei Classroom Organization und Emotional Support.

Fazit

Veränderungen in der unterrichtsbezogenen Performanz mit Bezug zur Unterrichtsqualität konnten wir über den Verlauf des Praktikums nicht nachweisen. Es zeigte sich, dass die angehenden Sportlehrkräfte sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums sehr niedrige Werte im Bereich Instructional Support aufwiesen. Länger andauernde und tiefergehende Lern- und Gesprächsphasen der Schüler:innen und eine Begleitung dieser z.B. durch eine adäquate Hilfestellung und ein zielführendes Feedback der Lehrkraft – im Sinne einer (kognitiven) Aktivierung – konnten im Rahmen der aufgezeichneten Unterrichtsstunden kaum beobachtet werden. Dies fällt jedoch offenbar weder den angehenden Sportlehrkräften selbst, noch den begleitenden Mentor:innen an der Schule negativ auf. Denn auch in den schriftlichen Reflexionen finden sich kaum Bezüge zu dieser Basisdimension der Unterrichtsqualität (Greve et al., 2021).

Die qualitative Auswertung der schriftlichen Reflexionen ergab Hinweise darauf, dass die angehenden Sportlehrkräfte Unterrichtsphasen, die für den Bereich des Instructional Supports wichtig erscheinen, wie zum Beispiel Unterrichts- und Feedbackgespräche, eher lehrkraftzentriert und kurz gestalten und stark inhaltlich strukturierend eingreifen. Auslöser dafür ist offenbar zum einen eine »Angst vor Kontrollverlust«, die sich aus der besonderen räumlichen Situation in der Sporthalle sowie der Bewegungsfreude und -affinität der Lerngruppe speist. Auch die signifikante Verbesserung im Bereich des Negative Climate könnte darauf hinweisen, dass die angehenden Sportlehrkräfte während ihrer ersten eigenen Unterrichtsstunden in diesem Bereich angespannter waren als am Ende des Praktikums. An dieser Stelle finden sich demnach empirische Anhaltspunkte für die von Niederkofler und Seiler (2019) aufgestellte These, dass ein gutes Lernklima und eine etablierte und gelingende Klassenführung möglicherweise gerade im Sportunterricht Voraussetzungen für tiefergehende Lernphasen im Sinne einer kognitiven Aktivierung (Instructional Support) darstellen könnten.

Ergänzend kommt jedoch hinzu, dass scheinbar auch viele Mentor:innen die Dimension des Instructional Supports augenscheinlich nicht im Blick haben oder aber deren Bedeutsamkeit im Sportunterricht der Grundschule im Vergleich zum Emotional Support und zum Classroom Management als geringer einschätzen. An dieser Stelle wird die Wahrnehmungskompetenz der angehenden Sportlehrkräfte demnach nicht durch schulische Mentor:innen gelenkt und erweitert, wie es für die Lehrkräftebildung u.a. von Reuker (2012) gefordert wird. Unsere Daten deuten vielmehr darauf hin, dass die Bewegungszeit und die Motivation der Schüler:innen sowohl für die angehenden Sportlehrkräfte als auch für die schulischen Mentor:innen von außen sichtbarer und steuerbarer erscheinen, als z.B. Denk- und Problemlöseprozesse im Rahmen von Unterrichts- und Gesprächsphasen. Dies hat zur Folge, dass die schulischen Mentor:innen in Feedbackgesprächen mit den angehenden Lehrkräften darauf hinwirken, deren unterrichtsbezogene Performanz im Hinblick auf diese beiden Aspekte zu maximieren. Ausgehend von diesen Erfahrungen berichten auch die angehenden Lehrkräfte in ihren schriftlichen Reflexionen, dass sie im Sportunterricht einen hohen Anteil an Bewegungszeit für die Schüler:innen und eine hohe Motivation dieser als wichtigstes Merkmal für einen qualitativ hochwertigen Unterricht erachten.

Die Basisdimension Instructional Support stellt unserer Ansicht nach folglich den Bereich mit dem größten Entwicklungspotenzial bei den angehenden Sportlehrkräften während und nach den Praktikumserfahrungen dar. Die Begleitung durch die Universität sollte daher gerade diese Basisdimension guten Unterrichts im Blick haben und darauf hinwirken, dass die angehenden Sportlehrkräfte den Sportunterricht nicht nur verkürzt im Sinne einer offenen Bewegungsförderung betreiben, bei der bereits bewegungsaffine und motivierte Schüler:innen am meisten profitieren. Stattdessen sollten sie gezielt dazu herausgefordert werden, im

Sinne des Instructional Support auch weniger begabte und motivierte Schüler:innen zu unterstützen (Philpot, 2019). Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher untersuchen, wie die universitäre Lehrkräftebildung im Rahmen der Praktika umgestaltet werden muss, um die Wahrnehmung und die Performanz von angehenden Sportlehrkräften mit Bezug auf Instructional Support gefördert werden kann. Frontale Unterrichtsmethoden und Unterrichtsgespräche bieten dabei möglicherweise einen guten Einstiegspunkt, um mit den Studierenden über Instructional Support ins Gespräch zu kommen. Auch Videoanalysen mit dem Reflexionsfokus auf dieser Dimension könnten eine Möglichkeit sein, um unterrichtsbezogene Kompetenzen im Bereich Instructional Support explizit zu fördern. Im Zuge dessen wäre auch zu klären, ob die Beobachtungsmerkmale und -marker in fächerübergreifenden Beobachtungsinstrumenten wie CLASS möglicherweise für den Sportunterricht spezifisch gewichtet und ausgelegt werden müssen, um die Basisdimension des Instructional Support bzw. der kognitiven Aktivierung valide zu erfassen (für erste Ideen dazu siehe Herman & Gerlach 2020; Niederkofler & Seiler 2019).

Literatur

Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Waxmann.

Balz, E. (2019). Über das Spielen im Grundschulsport und die Befindlichkeit von Kindern. In P. Neumann & E. Balz, *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 82-92). Meyer & Meyer.

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2018). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 516-528). Waxmann.

Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B. & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship – Analysis of classroom videos using the CLASS K-3. German *Journal of Exercise and Sport Research, 1-11*. https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0

Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2021; online first). What do they reflect on? – A mixed-methods analysis of physical education pre-service teachers written reflections after a long-term internship. *Journal of Teaching in Physical Education*. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0103

Gröschner, A., Klaß, S., & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13*(1), 45-67.

Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft, 48*(3), 361-384. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w

Klieme, E., & Rackoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(2), 222-237.

Korthagen, F. A. (2001) *A reflection on reflection. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software.* Sage.

Messner, H., & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zu Lehrerbildung, 18*(3), 277-294.

Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.

Niederkofler, B., & Seiler, S. (2019). Prozessqualität des Lehrens und Lernens im Sportunterricht. Ein Dreieck dreier Qualitätsmodelle. *Bewegung & Sport,* (2), 3-11.

Philpot, R. (2019). In search of a critical PETE programme. European Physical *Education Review, 25*(1), 48-64. https://doi.org/10.1177/1356336X17703770

Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Paul H. Brookes.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2008). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109-119.

Reuker, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. *Sportwissenschaft, 42*, 240-246.

Reuker, S. (2018). »Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern« – Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für den adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung,* (2), 31-52.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Waxmann.

Shavelson, R. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training,* 2(1),41-63.

Shavelson, R. (2013). On an approach to testing and modeling competence. *Educational Psychologist, 48*(2), 73-86.

Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B., & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung

von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23,* 343-365. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9

Nachhaltigkeit und Sport
Eine (natur-)räumliche Perspektive für einen Beitrag zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Kinder- und Jugendbereich

Johannes Verch

Einleitende Gedanken

Die Etiketten ›Nachhaltigkeit‹ bzw. ›Nachhaltige Entwicklung‹ klingen human und versöhnend, als würde nahezu alles darunter befriedet, was die spätmoderne Welt an Problemen und Sehnsüchten bereithält (vgl. zum Beispiel die 17 Sustainable Development Goals der UN; BNE-Portal, 2020).

Die diskursive Offenheit der Leitbegriffe ›Nachhaltigkeit‹, ›Nachhaltige Entwicklung‹ und ›Bildung für Nachhaltige Entwicklung‹ (BNE) (vgl. de Haan et al., 2008, S. 37-67) steht für einen offenen Auslegungs- und Erfahrungsweg, um sich auf etwaige Handlungs- und Kulturpraktiken verständigen zu können (vgl. Neckel, 2018, S. 12ff.).

In Sport und Sportwissenschaft besitzt der Nachhaltigkeitsdiskurs Relevanz insbesondere in der Sportentwicklung, wenn es um die Gestaltung von Sport- und Bewegungsräumen (vgl. Eßig, 2018, S. 21; Löwenstein et al., 2020, S. 82-94, 118ff.); Energie-, Mobilitäts-, Ressourceneinsatz (z.B. im technologischen Spitzen- und Mediensport); sportbezogene Stadt-/Landschaftsentwicklung, Großveranstaltungen, Ökonomien (renditeorientierter Profisport oder Olympia) und Tourismus; um faire Sportartikel/-geräte; Wachstum, Extremisierung und individuelles Verhalten (im Abenteuer- und Trendsport); Bewegungs-, Gesundheitspartizipation und BNE geht.

Sport- und Bewegungsräume halten verschiedene Sinn- und Möglichkeitsspielräume bereit, welche Körper- und Naturverhältnisse, ökologische Qualitäten, Stadtentwicklungs-, Raum- und Zeitauffassungen, habituelle Verhaltensnormalitäten und bewegungskulturelle Auffassungen spiegeln und disponieren. Welche Bildungsoptionen bieten insofern ästhetisch-bewegungsdialogisch vermittelte, informelle Naturerfahrungen im Hinblick auf Naturverhältnis, Habitus und Haltung

insbesondere von Kindern und Jugendlichen im Kontext einer transformativen Bildung für Nachhaltige Entwicklung?

Leitbegriffe: Nachhaltigkeit, Nachhaltige Entwicklung, BNE

Das diffuse Begriffskonstrukt ›Nachhaltigkeit‹ läuft Gefahr, als verwässernder Allgemeinplatz, ideologische Täuschung (›Greenwashing‹), als Bauchladen für globale Heilserwartungen (Grunwald & Kopfmüller, 2012, S. 220) oder ein weltweites ökologisches Kontroll- und Weltmanagement zu dienen.

Andererseits birgt die Metapher aufgrund ihrer diskursiven Vielwertigkeit die Chance, Debatten zu bündeln; eine Haltung zu initiieren, einen Weltethos, Gerechtigkeit und Komplexitätsbewältigung (vgl. de Haan et al., 2008, S. 38ff.). Die semantische Vagheit des Begriffes verweist nicht zuletzt auf einen Veränderbarkeitscharakter seiner selbst. Nachhaltigkeit kann so für einen Such- und Erfahrungsprozess, diskursive Konsensfindung, Gestaltbarkeit und Diversität stehen. »Nachhaltigkeit beschreibt«, so Pufé (2012, S. 117), »die Nutzung eines regenerierbaren Systems in einer Weise, dass dieses System in seinen wesentlichen Eigenschaften erhalten bleibt und sein Bestand auf natürliche Weise regeneriert werden kann«. Diese Definition erfasst lokale und globale Ökosysteme, aber in gewisser Hinsicht auch unsere Sozial- und Gesellschaftssysteme. Spindler (2013) hat im sog. Dreisäulenmodell zur Nachhaltigkeit eine ›Gewichtung‹ vorgenommen, indem er die Basis der Säulen Soziales, Ökonomie und Kultur von der ökologischen Nachhaltigkeitsseite her denkt. Dieses Modell setzt ökologische Maßstäbe eines sogenannten »starken« nachhaltigen Handelns (siehe Kap. 3).

›Nachhaltige Entwicklung‹ (›sustainable development‹) fungiert oftmals synonym zum Nachhaltigkeitsbegriff:

> »Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. Eine solche gesellschaftliche Transformation erfordert starke Institutionen, partizipative Entscheidungen und Konfliktlösungen, Wissen, Technologien sowie neue Verhaltensmuster« (BNE-Portal, 2020).

Eine ›Bildung für Nachhaltige Entwicklung‹ in diesem Sinne meint »eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen« (BNE-Portal, 2020; vgl. Kap. 4).

Das dazugehörige Kompetenzbündel »Gestaltungskompetenz« zielt darauf, »über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich

machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte« (insbes. technologische!) Problemlagen sind. Mithilfe von 12 Teilkompetenzen »kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick« (de Haan, 2002, S. 15; vgl. de Haan et al., 2008, S. 237ff.).

Ansätze für eine nachhaltigere Sportraum- und Bewegungskultur

Eine nachhaltige Sportentwicklung im Sinne einer »starken Nachhaltigkeit« betrachtet im Gegensatz zu einer ›schwachen‹ Biodiversitäten oder Biotope (z.B. bei Olympiavorhaben) im Hinblick auf ästhetische Qualitäten, auf die Gesamtmenge wie auch auf deren qualitative Zusammensetzung als nicht beliebig austauschbar (de Haan et al., 2008, S. 80f.).

Es lassen sich Energie-, Materialien-, bauliche bzw. technische Effizienzmaßnahmen als anteilige Kriterien einer ökologischen Nachhaltigkeit vom Sport identifizieren. Solche ›Effizienzmaßnahmen‹ im Sport im Sinne einer zunächst eher »schwachen Nachhaltigkeit« sollten aber ergänzt werden durch konsistenz- (Ökologisierung der Produktionskreisläufe, Sportgeräterecycling, Ökotextilien usw.), permanenz- (Dauerhaftigkeit von Sportgeräten, -kleidung und -anlagen) und suffizienzorientierte (Wandel von Einstellungen, Naturverhältnissen, Konsum- und Verhaltensmustern, der Wachstums-/Rekordlogik in Sport und Gesellschaft) Strategien (vgl. Verch, 2018, S. 46-49). In einem stark-suffizienzkulturellen Nachhaltigkeitssinne wäre eine Minimierbarkeit des Gesamtdurchsatzes von Materie und Energie zu intendieren (vgl. de Haan et al., 2008, S. 80). Meist muss man, nachhaltigkeitsstrukturell problematisch, nicht selten in Technologien immer mehr an Energien und Ressourcen hineinstecken, um im Verhältnis immer weniger Nutzen ernten zu können (Schmelzer & Vetter, 2019, S. 66-87), etwa für den Motorsport, America's Cup oder energetischen Gesamtaufwand für den Spitzensport.

Es spricht Einiges dafür, dass ohne einen suffizienzkulturellen Wandel auf Dauer weder weniger herrschaftliche Naturverhältnisse noch nachhaltige(re) Lebensstile und Gesellschaftskulturen zu erwarten sind (ebd., S. 80ff.). Die sportiven Alltags- bzw. Lebensstilmuster etwa von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beinhalten größtenteils (unbewusst) dieses gegenüber der Natur dienstwertorientierte Prinzip (einen »nachhaltig nicht-nachhaltigen« Lebensstil; Blühdorn et al., 2020): Surfmobilität per Kraftverkehr, Sporturlaub in die Ferne, sportlich outdoor in Funktionskleidung aus Nano- und Verbundkunststoffen, Sportmoden, High-Tech-Sportgeräte, Trackingtechnologien, Nahrungsergänzungsmittel. Daher bedarf es aber auch im Sport einer diskursiven Verständigung, was Eigenschaften und Ziele einer entsprechenden Orientierung zur Nachhaltigkeit sein könnten. Von daher plädiere ich für eine lernkulturelle Suche (insbesondere im Bildungsal-

ter von Kindern und Jugendlichen) nach veränderten Naturverhältnissen im Sinne einer eher ›starken‹, ›suffizienzkulturellen‹ Nachhaltigkeit.

Sportstätten bzw. -räume als nachhaltigkeitsorientierte Bildungssettings

Eine nachhaltige Lebenszyklusanalyse von Sporträumen bzw. -stätten sollte ökonomische, ästhetische, ökologische, sozial-, bewegungs- und stadtkulturelle Aspekte berücksichtigen (Eßig, 2018, S. 18).

Räume gemäß traditioneller DIN-Normen und an Richtwerten orientierte Sportentwicklungs- und Bauplanungen disponieren aufgrund ihrer Kriterien wie Linearität, Raum- und Zeitverdichtung/Beschleunigung, Standardisierung, Normierung nicht selten ein spezifisches Verhältnis des Menschen zu seiner äußeren und leiblichen Natur. Informelles Lernen, sozialisatorische Dynamiken einer spätmodernen, digitalisierten Lebenswelt besitzen eine nicht zu unterschätzende Wirkung für das, was wir praxeologisch als ›Realität‹, normal, ›naturgegeben‹ konstruieren und präferieren (vgl. Löw, 2001, S. 172, 197f.). Eine jeweilige »Potentialität von Räumen« (vgl. ebd., S. 204 und S. 209) enthält entsprechende informelle Charaktere für bildende Wirkungen (vgl. Derecik, 2015, S. 28).

Ein offeneres humanökologisches Sportraumkonzept (Verch, 2018) bezieht die komplexen Bedürfnisstrukturen, Körperpraxen und performativen Handlungsweisen des Menschen in ihrer (sozial-)ökologischen und leibästhetischen Vielfalt unter möglichst nachhaltigen Grundsätzen mit ein. Es zielt auf geringere Raumnormierungen, eine sozial- und bewegungsräumliche Vieldimensionalität; auf Veränderbarkeit, Multifunktionalität, Abwechslungsreichtum (vgl. Derecik, 2015, S. 14-17, 61-63); auf eine Sozialraum-, Biotopverflochtenheit, vielfältige Atmosphären/Resonanzen (vgl. Wahl, 2021, S. 137); auf hohe Planungspartizipation und eine weniger (raum-)herrschaftliche Naturbeziehung (Verch, 2018, S. 45; vgl. Späker, 2017, S. 304-309).

Auf Seiten der Raumnutzer_innen bestände hier die Option, ihrerseits praktisch den Raum ästhetisch vielfältig zu erzeugen (vgl. Löw, 2001, S. 159) sowie ggf. neuartige Natur- und Körperbezüge darin erleben, habitualisieren zu können. In solch neuartigen Bewegungsdialogen mit der Welt wäre eine gleichsam integrale Leib-, Nachhaltigkeitspolitik und BNE für die Sport-, Kommunal-, Stadt(-natur)-, Bewegungs- und Naturraumentwicklung mit angesprochen (vgl. Rittel et al., 2014; Späker, 2017, S. 200-288).

Informelle Lerngelegenheiten offenerer Räume eröffnen dieser Hypothese nach »in kreativer Verfremdung« (Bindel & Schwarz, 2017, S. 7) differente, fremd- und neuartige, natur- und bewegungsästhetische Bezüge zur Lebenswelt, um bisherige ›Normalitäten‹ zu transformieren (Laner, 2018, S. 14). Eine »Bildung für Nach-

haltige Entwicklung« insbesondere für junge Menschen ist auf offenere Lernsettings mit entsprechenden Atmosphären angewiesen (Kangler, 2018, S. 177). Das in (Sport-)Räumen informell Erfahrene (›bewegtes Lernen‹) beeinflusst die jeweilige Identität, die (ästhetischen) Konstruktionen von ›Normalitäten‹ entscheidend mit (vgl. Derecik, 2015, S. 114-142). Die Inszenierungen etwa der informellen Trendsport-, Szene- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Löwenstein et al., 2020, S. 38-40) bieten Zeugnis dafür, wie präkognitiv, leibpraktisch und sprachlich-reflexiv die Wirklichkeit, die Subjekte konstitutierend, authentisch bzw. mythisch (Kangler; 2018, S. 88ff.) angeeignet wird. Was (insbes. junge) Akteur_innen emotional in diesen Raumsettings praxeologisch gemäß ihrer Disposition (Bockrath, 2017, S. 71ff.) an Realität konstruieren, korrespondiert ganz wesentlich mit ihren inkorporierten, (bewegungs)ästhetischen Wahrnehmungs-, Erfahrungsmöglichkeiten und Dispositiven der sporträumlichen Umgebungen. Sie erzeugen somit symbolisch Ordnung, eine »Alltagsideologie« (Singer-Brodowski, 2016, S. 16), eine (wenn auch imaginäre, so doch reale) Naturhaftigkeit ihrer Sport-, Szene- und Lebenswelt (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 69-79).

Für eine vielfältig nachhaltigkeitskulturelle Gestaltung von Sporträumen bzw. -entwicklung spricht so wesentlich das Bildungsmoment einer differenzästhetischen Bildung: eine suffizienzkulturelle Nachhaltigkeitsstrategie begibt sich auf die Suche nach einer ästhetischen (›sinnesvielfältigen‹) Rück- und Neuaneignung eindimensionaler, ›entfremdeter‹ Lebens-, Sport- und Sozialräume: von wohnortnahen Landschaften, Natur-, Brach-, Kita-, Schul-, Sport- und Bewegungsflächen (vgl. Rittel et al., 2014, S. 56).

Hierin verbirgt sich die nachhaltigkeitsbildende Hoffnung, dass sich dank einer vielfältigen, »partiell unverfügbaren« (Wahl, 2021, S. 137) bzw. naturnäheren Bewegungsraumqualität nachhaltigere Optionen von Körper-, Bewegungs-, Naturverhältnissen sowie Bedürfnis- und Lebensstilen des Menschen auftun (vgl. Gebhard, 2013, S. 25-27), als sie die ›normal‹ vermessenen, technologisch-eindimensionaleren Funktionsräume der parzellierten Stadt oder eines lediglich traditionell DIN-gestalteten Sports bereithalten.

Körper bzw. Leib stellen hier phänomenologisch selbst eine ästhetische (vorsprachliche, habituelle) Reflexionsinstanz vielfältiger Sinnes- bzw. Symbolerfahrungen (vgl. Kangler, 2018), Quelle von Bedeutungen und Sprache dar.

Eine vielfältigere leibsinnliche Auseinandersetzung mit der Welt in diesem (symbolisch) bewegungsdialogischen Sinne offerierte ggf. Kontrastierungen, Pluralisierungen, Krisen, Brüche: neue Reflexionen (vgl. Späker, 2018, S. 69, 123), Antidisziplinen zur gewohnten zivilisatorischen Normalität (vgl. Bockrath, 2017, S. 21-25, 97-102; Späker, 2017, S. 253). In bewegungskulturell verfremdenden, transformativ räumlichen Bedeutungsperspektiven (vgl. Singer-Brodowski, 2016, S. 15) begegnen Akteur_innen ggf. einer leibsinnlichen Distanzierung zum bisher Gewohnten. Dieser bewegungsästhetische Dialog ermöglicht etwas der Form

nach Neues, Resonanzen (Späker, 2017, S. 182), welche nicht gänzlich aufgehen in unseren leibverankerten Routinen als technisch geprägte Akteur*innen.

Die zentrale Hypothese dieser (nachhaltigkeits- bzw. differenz-)ästhetischen Bildung beruht darauf, dass mit einer solchen vorsprachlichen/-rationalen Erfahrung von der Vielheit der Welt diese als solche grundlegend vielfältig erscheinen kann. Wenn die Welt leibpraktisch, habituell generell vielfältig(er) erfahrbar wird, dann erscheint sie womöglich kontingent, also als eine, die so (wie bisher), aber auch gänzlich anders sein könnte. Wer nun die Welt potenziell als anders entdeckbar, wahrnehmbar, sinnhaft erlebt, der*diejenige könnte sie gemäß ihren*seinen einprägsamen Erfahrungen, Reflexionen und ›Gefallen‹ daran auch kontrastieren, verändern, neuartig (nachhaltiger?!; vgl. Laner, 2018, S. 102) gestalten (wollen). Damit wäre das Gestaltungsparadigma der BNE prinzipiell aufgerufen (siehe Kap 2).

Das differenzästhetische Paradigma, von dem hier die Rede ist (vgl. Kauertz et al., 2019, S. 115), meint also gewissermaßen eine Suche nach der Pluralität von Erfahrungen bzw. einer Körpererkenntnis durch ästhetische Distanzierung und Fremdheit. Diese regte womöglich eine Öffnung von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine prozesshafte Nachhaltigkeit an, um auch »mentale Infrastrukturen« (Welzer, zit.n. Singer-Brodowski, 2016, S. 16; vgl. Schmelzer & Vetter, 2019, S. 26, 95, 173) in Bewegung zu versetzen.

Solch erlebnisvielfältigen Bewegungsräume und -praktiken mit ihren »Perspektivenunterschieden« (Laner, 2018, S. 24) sind insbesondere für junge Menschen gleichsam als »Protagonisten der ästhetischen Erfahrung« (Ulrich Oevermann) bedeutsam. Deren habituellen Mensch-Welt-Dialoge dürfen noch offener, kontrastierbarer angenommen werden, ihre »Aneignungsstrukturen« oft »innovativ und provokativ« (Löwenstein et al., 2020, S. 120ff., 169). Bewegungsästhetische Erlebnisse können als eine körperbetonte »Verlaufsform der Emotion« (Heckmair & Michl, 2018, S. 73f., 78) zu (artikulierter) »ästhetischer Erfahrung« (Klinge & Schütte, 2019, S. 6) bzw. »ästhetischer Bildung« (Laner, 2018, S. 24) führen. Eine hohe Teilnahme am informellen Straßensport-, an Trendsportszenen und sportiven Gruppenfahrten künden von entsprechenden Bedürfnissen der Akteur_innen. Der Diskurs in der Ganztagsbildung um die Öffnung von (taylorisierten) Räumen und Zeiten als 3. und 4. Pädagog_innen spiegelt diesen Aspekt anschaulich wider.

Schlussgedanke

Was solche Bildungsoptionen für die lebensweltlich orientierten Räume bedeuten, wird aktuell vielfältig ausgelotet. Eine solche sozialräumliche Stärkung von informellen Räumen des Alltags, insbesondere denen von jungen Menschen aller Sozialmilieus, ringt um naturnahe Erlebnisqualitäten, ökologische Funktionen, bewegungsauffordernde Nahräume; sozial vielfältige Interaktionen; lokalere Produkti-

on/Versorgung; milieu-, geschlechtersensible Partizipation, entschleunigende Arbeits-, Freizeit- und Lebensformen.

Das Prinzip einer explorativen Öffnung von geschlossenen Normsportstätten hin zu offeneren Bewegungs- oder »Naturerfahrungsräumen« (vgl. Rittel et al., 2014) mit einem hohen differenzästhetischen Potential folgt der Idee einer neuartigen Erfahrung äußerer wie eigener (Körper-)Naturen und Bewegungsdialoge (vgl. Späker, 2017, S. 97, 198-201). Dabei sind auch Sporträume auf eine stadt- bzw. landschaftskulturelle »Eigenlogik« (vgl. Bockrath, 2017; Löw, 2018, S. 18, 123-132), d.h. auch auf nicht vorhersehbare Entwicklungen und diverse Nutzungs- und Gestaltungsoptionen angewiesen.

Mithilfe ästhetisch-erlebnisbetonter Inszenierungen für Kinder und Jugendliche naturnahe Bildungsgelegenheiten zu offerieren, garantiert allerdings wiederum noch keineswegs, dass damit bei ihnen als gewissermaßen »change agents für Nachhaltigkeit« (BNE-Portal, 2020) zugleich transformativ auch nachhaltigere Formen von Naturverhältnissen, Habitusformen oder Lebensstilen (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 56) verlässlich initiiert sind. Jedoch könnten solche Arrangements mit ihren neuartigen Atmosphären und Bewegungsanlässen symbolisch etwas ›Differentes‹ präsentieren, ein suffizienzkulturelles Begehren anstiften (vgl. Gebhard, 2013, S. 32f.). Die Chancen, dass daraus nachhaltigere Naturverhältnisse, Dispositionen und Haltungen resultierten, dürften dadurch auf alle Fälle zumindest nicht sinken. Differenzästhetisches Lernen könnte im Sinne einer transformativen Bildung (Singer-Brodowski, 2016) Spuren in Habitus, Haltung und Kultur hinterlassen.

Literatur

Bindel, T., & Schwarz, R. (2017). Sport-Räume. Entwicklungspotenziale, Problematiken und pädagogische Möglichkeiten. *sportpädagogik, 41(2)*, 2-7.

Blühdorn, I. (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. transcript.

BNE-Portal (2020). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives.* Abruf am 19.08.2020 unter https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/unesco_education_for_sustainable_development_goals_learning_objectives.pdf.

Bockrath, F. (2017). *Stadtraum und Sportkultur*. 29. Darmstädter Sportforum. Shaker Verlag.

de Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP, 25(1)*, S. 13-20.

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., & Nutzinger, H.-G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer-Verlag.

Derecik, A. (2015). *Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen*. Springer VS.

Eßig, N. (2018). Zukunftsfähige Sportinfrastruktur – hilft uns hier die Nachhaltigkeit weiter? In N. Eßig, R. Kähler, M. Palmen & C. Deuß (Hg.), *Nachhaltigkeit und Innovationen von Sportstätten und -räumen* (S. 17-28). Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaften. Czwalina.

Gebhard, U. (2013). Vertrautheit und Abenteuer. Zur atmosphärischen Bedeutung von Naturerfahrung in der Kindheit. In P. Becker, J. Schirp, & M. Vollmar (Hg.), *Abenteuer, Natur und frühe Bildung*. (bsj-Jahrbuch 2012/13, S. 11-35). Verlag Barbara Budrich.

Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2012). *Nachhaltigkeit* (2. aktual. Aufl.). Campus Verlag.

Heckmair, B., & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (8., überarb. Aufl.). Ernst Reinhard.

Kangler, G. (2018). *Der Diskurs um »Wildnis«. Von mythischen Wäldern, malerischen Orten und dynamischer Natur*. transcript.

Kauertz, A., Molitor, H., Saffran, A., Schubert, S., Singer-Brodowski, M., Ulber, D., & Verch, J. (2019). Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte. In Stiftung »Haus der kleinen Forscher« (Hg.), *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Reihe: Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung »Haus der kleinen Forscher«. Bd. 12, S. 48-119). Verlag Barbara Budrich.

Klinge, A., & Schütte, M. (2019). Ästhetik und Kreativität im Sport. In M. Krüger & A. Güllich (Hg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft. Handbuch Sport und Sportwissenschaft*. Springer. Abruf am 27.08.2020 unter https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-662-53384-0.

Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius Verlag.

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.

Löw, M. (2018). *Vom Raum aus Stadt denken. Grundlagen einer raumtheoretischen Stadtsoziologie*. transcript.

Löwenstein, H., Steffens, B., & Kunsmann, J. (2020). *Sportsozialarbeit. Strukturen, Konzepte, Praxis*. Kohlhammer.

Neckel, S. (2018). Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In S. Neckel, M. Boddenberg, M. Hasenfratz, S. M. Pritz, & T. Wiegand (Hg.), *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umrisse eines Forschungsprogramms* (Reihe: Sozialtheorie; S. 11-23). transcript.

Pufé, I. (2012). *Nachhaltigkeit*. UVK Verlagsgesellschaft.

Rittel, K., Bredow, L., Wanka E. R., Hokema, D., Schuppe, G., Wilke, T., Nowak, D., & Heiland, S. (2014). *Grün, natürlich, gesund: Die Potenziale multifunktionaler städtischer Räume*. Abruf am 24.08.2020 unter https://www.bfn.de/sites/default/files/BfN/service/Dokumente/skripten/skript371.pdf

Schmelzer, M., & Vetter, A. (2019). *Degrowth/Postwachstum zur Einführung* (2. Aufl.). Junius Verlag.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer Idee. *ZEP, 39(1)*, 13-17.

Spindler, E. A. (2013). *Geschichte der Nachhaltigkeit. Vom Werden und Wirken eines beliebten Begriffes*. Abruf am 21.08.2020 unter https://www.yumpu.com/de/document/read/-21352714/geschichte-der-nachhaltigkeit-vom-werden-und-wirken-eines-beliebten-begriffes.

Späker, T. (2017). *Natur – Entwicklung und Gesundheit. Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern*. Schneider Verlag Hohengehren.

Verch, J. (2018). Humanökologische Perspektiven der Nachhaltigkeit von Sporträumen. In N. Eßig, R. Kähler, M. Palmen, & C. Deuß (Hg.), *Nachhaltigkeit und Innovationen von Sportstätten und -räumen* (S. 31-71). Czwalina.

Verch, J. (2020). Perspektiven zu einem nachhaltigkeitsbildenden Professionsverständnis und einer nachhaltigkeitskulturellen Ethik in der Sozialen Arbeit. Einleitende Überlegungen zu einer sich entwickelnden Beziehung von Nachhaltiger Entwicklung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Sozialer Arbeit. In B. Völter, H. Cornel, S. B. Gahleitner, & S. Voß (Hg.), *Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit* (S. 170-183). Beltz Juventa.

Wahl, W. (2021). *Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen*. Beltz Juventa.

Bewegung-Checks an Grundschulen als Baustein der Schulentwicklung

Mats Egerer, Philipp Hendricks, Jonas Jürgensen, Jürgen Schwier, Miriam Seyda & Manfred Wegner

Einleitung

Dem Schulsport kommt der spezifische Bildungsauftrag zu, Kindern Entwicklungsförderung durch Bewegungslernen zu ermöglichen und sie bei der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu unterstützen. Aus diesem Bildungsauftrag resultiert auch die Forderung nach einer systematischen Entwicklung und Förderung der sportlichen Handlungsfähigkeit. Sportlehrkräften kommt hierfür eine Schlüsselrolle zu, da sie einen auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnittenen Sportunterricht planen und dadurch auch die motorische Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen sollen.

Die Planung der individuellen Förderung setzt eine Analyse der motorischen Leistungsfähigkeit, des Bewegungskönnens sowie der Bewegungserfahrungen der Schüler*innen voraus. Motorische Diagnoseverfahren können als Unterstützungsmöglichkeit dienen. Die Testergebnisse können Informationen liefern, mit denen Lehrkräfte ihren Unterricht an die Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler anpassen können. Darüber hinaus können diese Informationen auch einen Impuls zur Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts sowie für einen Austausch mit weiteren Bildungspartnern, wie z.B. Sportlehrkräften der Fachschaften, Übungsleiter*innen aus Sportvereinen, geben.

Das Projekt ›Bewegungs-Checks an Grundschulen in Schleswig-Holstein‹ setzt hier an: Auf Initiative des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein sollen Sportlehrkräfte in der dritten Klasse motorische Diagnoseverfahren durchführen und die Ergebnisse zur weiteren Entwicklung des Unterrichts nutzen (z.B. Unterrichtsplanung, Gestaltung von Sportförderangeboten oder auch Anbahnung/Ermutigung zum Sporttreiben im Verein). Eine solche Implementation von motorischen Testungen in das System Schule kann unter günstigen Umständen auch einen Impuls für die systematische Weiterentwicklung des Schulsports an der jeweiligen Einzelschule geben, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll.

Bewegungs-Checks – Genese und Eckpunkte

Das Projekt versteht sich als Baustein der Schulsportentwicklung an Grundschulen in Schleswig-Holstein. Aufbauend auf diesem Grundverständnis zielt das Projekt darauf ab, die Anwendung eines motorischen Diagnoseverfahrens im Grundschulsport zu etablieren, Sportlehrer*innen in der eigenverantwortlichen Testdurchführung und -auswertung zu schulen sowie sie dafür zu sensibilisieren, die gewonnenen Daten für einen individuell förderlichen Unterricht zu nutzen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem produktiven Umgang mit den Ergebnissen der motorischen Tests im Sportunterricht.

Hinsichtlich des konkreten Vorgehens lassen sich drei Phasen unterscheiden. In einem ersten Schritt wurde zunächst ausgelotet, welches motorische Testverfahren zukünftig von Sportlehrkräften im Sportunterricht der dritten Klasse eingesetzt werden soll. Dazu wurden mit dem fähigkeitsorientierten EMOTIKON (Granacher et al., 2021; Golle et al., 2015) und dem kompetenzorientierten Test zur Erfassung der motorischen Basiskompetenzen MOBAK 3-4 (Herrmann, 2018; Herrmann & Seelig, 2019) zwei Testverfahren ausgewählt und mit zehn dritten Klassen durchgeführt. Jede Klasse wurde nacheinander mit beiden Verfahren getestet. Dabei ging es einerseits um die Frage, wie praktikabel die Tests in der eigenständigen Anwendung und Auswertung für Sportlehrkräfte sind, andererseits in der inhaltlichen Begründung, was der Test in Bezug auf die Schüler*innen überhaupt erfassen kann und durch die Fachanforderungen Sport für Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein abgebildet wird.

Aus beiden Tests wurden unterschiedliche Stufen des Bewegungskönnens (oberer Leistungsstand) bzw. der elementaren Bewegungserfahrung (unterer Leistungsstand) ermittelt und zwischen den Tests hinsichtlich ihrer Praktikabilität für die Unterrichtsplanung und -durchführung bewertet. Im konsensuellen Austausch zwischen den Projektpartner*innen wurde der MOBAK 3-4 günstiger bewertet und als Test zur Erhebung in Schleswig-Holstein ausgewählt. Hierfür sprachen insbesondere der Kompetenzansatz, die gute curriculare Anbindung, die leicht verständliche Interpretation der Testergebnisse und die im Schulalltag gut zu implementierende Durchführung (bspw. im regulären Unterricht einzelner Klassen oder als Schulsportfest für alle dritten Klassen).

Für die im Schulalltag gut umsetzbare Planung eines individuell förderlichen Sportunterrichts kann insbesondere die Einteilung von Stufen des motorischen Könnens für die Lehrkräfte hilfreich sein. Die zwei- bzw. fünfstufige Unterteilung des Bewegungskönnens aus dem MOBAK 3-4 (Herrmann, 2018) stellte sich für die Rückmeldung an Lehrkräfte letztendlich als nicht praktikabel heraus.

Darüber hinaus erscheint die Unterteilung von Kindern mit und ohne Förderbedarf problematisch, wenn eine möglichst neutrale Beschreibung und Einteilung in unterschiedliche Stufen des Könnens angestrebt wird. Mit dem Begriff

Förderbedarf besteht zudem die Gefahr einer (vorschnellen) Assoziation zu sonderpädagogischem Förderbedarf. Hinzu kommt, dass Konnotationen wie Defizit oder auch Förderbedarf einem Entwicklungsverständnis folgen, das stark selektiert. Der Projektansatz versteht die Entwicklung von Kindern demgegenüber als aktiven (Ko-)Konstruktionsprozess (z.B. in Anlehnung an Hurrelmann, 2012).

Aus diesen Gründen haben die Kooperationspartner eine Anpassung der von den Herausgebern der MOBAK-Testbatterie postulierten Grenzwertziehungen vorgenommen. Es wurde eine Dreiteilung entsprechend des unterschiedlichen Bewegungskönnens und der Bewegungserfahrungen angelegt. Diese diente dann als Grundlage zur Entwicklung eines Rückmeldeinstruments.

- Stufe 1: geringe/s Bewegungskönnen und -erfahrung
- Stufe 2: grundlegende/s Bewegungskönnen und -erfahrung
- Stufe 3: umfassende/s Bewegungskönnen und -erfahrung

In einer zweiten Projektphase wurde der MOBAK 3-4 an 16 Schulen in insgesamt 36 Klassen des dritten Jahrgangs durchgeführt. Die motorischen Erhebungen fanden vorrangig an den »Leuchtturmschulen« der jeweiligen Landkreise statt, die als Kooperationspartner des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) fungieren, sodass eine flächendeckende und semirepräsentative Erhebung der motorischen Basiskompetenzen von Kindern der dritten Klasse in Schleswig-Holstein gewährleistet werden konnte.

Neben der Ermittlung des Bewegungskönnens und der Bewegungserfahrungen lag ein weiterer Fokus auf der schrittweisen Einbindung der Sportlehrkräfte in das Projekt in der Durchführung der motorischen Erhebungssituationen. Dazu fand im Vorfeld eine Schulung statt, die im Wesentlichen die Ziele, den Aufbau, die Planung und die Durchführung einer motorischen Erhebung sowie Interpretationshilfen der MOBAK-Testergebnisse vermittelte. Im Anschluss wurden die Erhebungen von multiprofessionellen Teams, bestehend aus Mitarbeiter*innen der Europa-Universität Flensburg und der Christian-Albrechts-Universität Kiel sowie den Sportlehrkräften der jeweiligen Klassen geplant und durchgeführt.

Für die aus den Erhebungen hervorgegangen MOBAK-Testergebnisse wurde im Anschluss ein Excel-Auswertungstool programmiert (siehe Abb. 1), das die Daten aufbereitet und mit zusätzlichen Interpretationshilfen an die Sportlehrkräfte zurückmeldet, sodass die Informationen in die weitere Unterrichtsplanung mit dem Ziel eines individuell-förderlichen Unterricht einfließen können.

Die dritte und letzte Phase des Projekts sieht schließlich eine flächendeckende und repräsentative Erhebung der motorischen Basiskompetenzen von Kindern der dritten Klasse in Schleswig-Holstein vor, die eigenständig durch die Lehrkräfte in den Schulen geplant und durchgeführt werden soll. Dazu werden entsprechende Fortbildungsmaßnahmen durch die Projektpartner*innen der Universitä-

ten aus Flensburg (EUF) und Kiel (CAU), dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) angeboten. Zielperspektive dieser Phase ist es, ein Monitoring der motorischen Basiskompetenzen von Kindern der dritten Jahrgangsstufe in Schleswig-Holstein zu etablieren, um die Potenziale einer systematischen Schulsportentwicklung auf verschiedenen Ebenen bestmöglich ausschöpfen zu können.

Bewegungs-Checks als Baustein der Schulentwicklung

Schulsportentwicklung ist mittlerweile ein etabliertes Forschungsfeld im sportpädagogischen Diskurs (Balz & Stibbe, 2020). Sie umfasst verschiedene Themenschwerpunkte, von denen die »Schulsportliche Profilbildung« (ebd., S. 277) in diesem Beitrag von besonderem Interesse ist. Insbesondere Grundschulen verfügen über ein hohes Innovationspotenzial, wenn es darum geht, über die Profilierung des Schulsports die gesamte Schule weiterzuentwickeln, was bereits in verschiedenen Projekten – wie z.B. zur ›Täglichen Sportstunde‹ (Thiele & Seyda, 2011) oder zur ›Bewegten Schule‹ (u.a. Müller & Petzold, 2002) aufgezeigt werden konnte. Wenn nun das Projekt »Bewegungs-Checks an Grundschulen in Schleswig-Holstein« im Hinblick auf das Potenzial seiner Impulskraft für eine systematische Schulsportentwicklung beschrieben werden soll, so sind zunächst grundlegende Aspekte einer solchen Perspektive zu skizzieren.

Wir verstehen Schulsportentwicklung als Teil der Schulentwicklung und folgen dem Ansatz von Rolff (2007), der zum einen die Organisationsentwicklung (OE), die Unterrichtsentwicklung (UE) und die Personalentwicklung (PE) als interdependente Bausteine eines »Drei-Wege-Modell[s] der Schulentwicklung« ansieht, und zum anderen den Ansatz der Einzelschulentwicklung als »Motor der Schulentwicklungsprozesse« (siehe auch Dalin, 1999) versteht. Innerhalb dieses Modells ist der »Lernfortschritt der Schülerinnen*innen der ultimative Bezugspunkt« (Rolff, 2013, S. 20) aller drei Ebenen der Schulentwicklung.

Das wesentliche Merkmal pädagogischer OE ist, dass sie sich auf die gesamte Schule bezieht und nicht nur auf Teilaspekte, wenngleich eine schrittweise Entwicklung – anknüpfend an Subeinheiten der Schule (z.B. Fachkonferenz) – von Vorteil ist (Rolff, 2013). OE ist immer prozessorientiert, sie bezieht sich nicht nur auf den Anfang, sondern explizit auf jede der drei Phasen: Initiation, Implementation und Inkorporation. UE umfasst im Kern all jene Maßnahmen, die explizit auf die Veränderung/Verbesserung des Unterrichtskonzepts abzielen. Diese Veränderungen können in der Regel über entsprechendes »Innovationsmanagement« oder auch »Methodentraining« angeregt werden. Unter PE wird ein Gesamtkonzept verstanden, »das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung

umfasst« (ebd., S. 18). Im schulischen Kontext ist hierbei auch der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung gemeint.

Rückgebunden an das Projekt ›Bewegungs-Checks‹ können folgende wesentliche Potenziale systematischer Schulsportentwicklung als Teil der Schulentwicklung identifiziert werden. Um Schülerinnen und Schülern in ihrer motorischen Entwicklung individuell und adaptiv zu unterstützen, werden alle Ebenen der Schulentwicklung adressiert:

- Auf Ebene der OE wird durch das Ministerium die Einführung von ›Bewegungs-Checks‹ initiiert und implementiert sowie eine Inkorporation unterstützt.
- Auf Ebene der UE wird ein Diagnoseverfahren als Ausgangspunkt weiterer Unterrichtschritte und -planungen für einen individuellen adaptiven Sportunterricht eingeführt.
- Auf Ebene der PE werden Sportlehrkräfte darin geschult, das Diagnoseverfahren durchzuführen und auszuwerten sowie darin, Planungsüberlegungen an die aus dem Diagnoseverfahren gewonnenen Erkenntnisse rückzukoppeln.

Der Einzelschule wird Rechnung getragen, indem anerkannt wird, dass die jeweilige Schule eigene (programmatische) Wege wird gehen müssen, um das Gesamtziel im Zeitverlauf zu erreichen. Dies kann sich ebenfalls in den begleitenden Unterstützungsangeboten niederschlagen, die bedürfnisorientiert angepasst werden können. Beispielsweise in dem eine (einzelschulische) Strategie der Testanwendung entwickelt und mit passenden Fortbildungsangebote flankiert wird.

Exemplarische Vertiefung am Beispiel Unterrichtsentwicklung

Auswertungstool und Rückmeldungen

Die Auswertung der motorischen Testergebnisse erfolgt über ein Excelformular, das auf der ersten Seite zunächst eine Datenmaske anbietet, in der Sportlehrkräfte die Testwerte ihrer Schüler*innen protokollieren können. Im Anschluss an die Dateneingabe errechnet das Excelformular automatisch Summenscores auf Ebene der Kompetenzbereiche Etwas Bewegen (EB) und Sich Bewegen (SB) sowie auf Ebene des MOBAK-Gesamtwertes (MG) (Herrmann, 2018, S. 40). Anhand dieser Scores lässt sich für jede(n) Schüler*in eine Stufe von Bewegungskönnen und -erfahrungen ermitteln, die ausdrückt, über welche Ausprägung der motorischen Basiskompetenzen sie oder er verfügt und welche konkreten Potenziale und Entwicklungsfelder bestehen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Stufen von Bewegungskönnen und -erfahrungen

Stufe von Bewegungskönnen und -erfahrung		Punktzahl/Score
1	Umfassende(s) Bewegungs können und Bewegungs-erfahrung	7-8 Punkte in einem KB
2	Grundlegende(s) Bewegungskönnen und Bewegungserfahrung	2x 3-6 Punkte; 1x 0-2 Punkte und 1x 3-6 Punkte
3	Geringe(s) Bewegungskönnen und -erfahrung	0-2 Punkte in beiden KB

in Anlehnung an Herrmann, 2018

Zudem führt das Auswertungstool die MOBAK-Testergebnisse auf Klassenebene zusammen und setzt die Mittelwerte der einzelnen Testaufgaben ins Verhältnis zu den Mittelwerten der für Schleswig-Holstein annähernd repräsentativen Vergleichsstichprobe (Liniendiagramm). Damit erhalten die Sportlehrkräfte detaillierte Informationen zu den motorischen Basisqualifikationen ihrer Schüler*innen. Mögliche Entwicklungsfelder ergeben sich explizit dort, wo in der grafischen Darstellung die Linie der erhobenen Klasse (orange) deutlich unterhalb der Linie der Vergleichsstichprobe (blau) verläuft. Darüber hinaus erlaubt das Auswertungstool eine Auswertung auf Individualebene und eröffnet damit die Möglichkeit einer individualisierten Förderung, in dem sich die Sportlehrkraft einzelne Testleistungen ihrer Schüler*innen sowie die zugehörige Stufe von Bewegungskönnen und -erfahrungen anzeigen lassen kann.

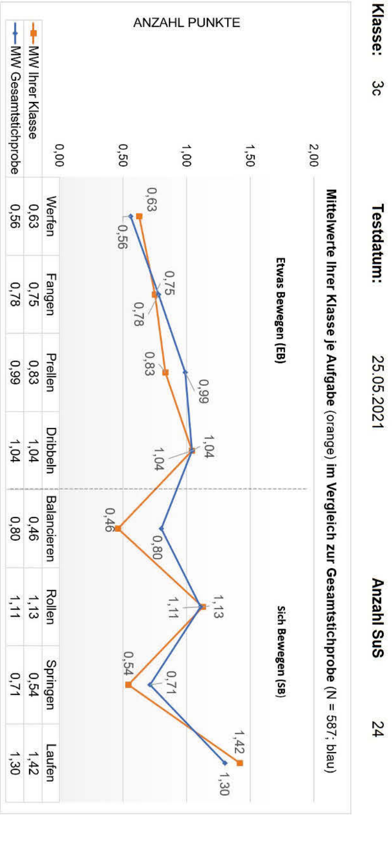
Das mitgelieferte Auswertungstool kann daher als Grundlage zur Beurteilung des bewegungsbezogenen Kompetenzniveaus einzelner Schüler*innen bzw. des Klassenverbands herangezogen werden, um einen zielgerichteten Unterricht anzubieten, der an den Voraussetzungen der Kinder ansetzt. So kann die Lehrkraft beispielsweise homo- oder heterogene Gruppen einteilen, um Aufgabenstellungen bzw. Anforderungssituationen differenziert nach Lernvoraussetzungen anzubieten oder ausgeglichene Mannschaften für Spielformen bilden zu können.

Ferner eignen sich die Informationen – über die Planung und Durchführung des eigenen Sportunterrichts hinaus – zum Austausch in den Fachschaften Sport, mit den Übungsleiter*innen der ansässigen Sportvereine oder als Hintergrundfolie für Elterngespräche.

Abbildung 1a: Exemplarische Auswertung des Exceltools

Mittelwerte und Verteilung der Stufen des Bewegungskönnens auf Klassenebene (orange) **im Vergleich zur Gesamtstichprobe** (blau)

Klasse: 3c **Testdatum:** 25.05.2021 **Anzahl SuS** 24



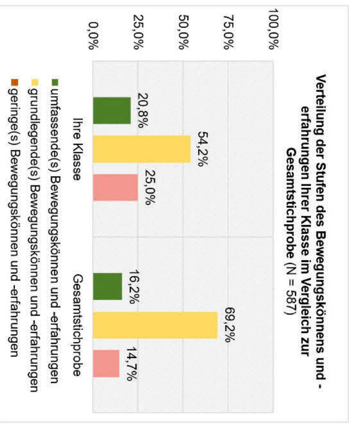


Abbildung 1b: Exemplarische Auswertung des Exceltools

Aufgabenwerte und Stufe des Bewegungskönnens auf Schülerinnen- und Schülerebene

	Auswahl	Nachname	Vorname	Geschlecht	Alter	Klasse	Testdatum	Stufe	Ausprägung
Schüler/in:	1	Meier	Sophie	weiblich	9	3c	25.05.2021	1	umfassende(s) Bewegungskönnen und -erfahrungen

Kompetenz bereich	Aufgabe	Sophie
Etwas Bewegen	Werfen	2
	Fangen	1
	Prellen	2
	Dribbeln	1
	Summe Etwas-Bewegen (4x 0-2 Punkte = 0-8 Punkte)	*6*

Kompetenz bereich	Aufgabe	Sophie
Sich Bewegen	Balancieren	2
	Rollen	2
	Springen	2
	Laufen	2
	Summe Sich-Bewegen (4x 0-2 Punkte = 0-8 Punkte)	*8*

Leitfaden Fachanforderungen

Das Land Schleswig-Holstein hat im Jahr 2020 neue kompetenzorientierte Fachanforderungen für das Fach Sport an Grundschulen veröffentlicht, in deren Rahmen zwischen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen unterschieden wird, die in unterschiedlichen Bewegungsfeldern zum Tragen kommen. Diese Fachanforderungen sind Lehrpläne im Sinne des Schulgesetzes (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2020, S. 4). In ihnen werden die didaktischen Grundlagen des Sportunterrichts und der fachspezifische Bildungsauftrag beschrieben. Als praktische Hilfestellung zur Umsetzung der Fachanforderungen hat das Ministerium zudem einen Leitfaden für Sportlehrkräfte herausgegeben. Darin sind Hinweise zur Durchführung und Interpretation des MOBAK 3-4 formuliert. Auf diese Weise findet eine direkte Verknüpfung zwischen den curricularen Anforderungen und der Diagnostik des Bewegungskönnens der Schüler*innen statt. Sportlehrkräfte erhalten so Hinweise, wie sie die Daten produktiv und im Sinne der Fachanforderungen für ihren Unterricht nutzen können. Diese Empfehlungen beziehen sich auf Möglichkeiten zur inhaltlichen Anpassung und Schwerpunktsetzung im Sinne einer individuellen Förderung. Sie geben darüber hinaus Anregungen für die konstruktive Kommunikation der Ergebnisse mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, den Schüler*innen und zu Empfehlungen für weiterführende Schulen.

Unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben erhalten die Grundschulen mithilfe des Projekts ›Bewegungs-Checks‹ somit konkrete Anhaltspunkte zur gezielten Förderung des Bewegungskönnens bzw. der Bewegungserfahrungen ihrer Schüler*innen.

Aufgabensammlungen

Die Testergebnisse der Klassen und auch die individuellen Auswertungen der Schüler*innen dienen als Grundlage, um Aussagen über deren Bewegungskompetenzen zu erhalten. Die Sportlehrkräfte sollen in Zusammenarbeit mit dem IQSH fortgebildet werden, um ihren Unterricht in Richtung eines weiterführenden Kompetenzerwerbs für die Schüler*innen zu gestalten. Dies erfolgt auf der Grundlage der Fachanforderungen Sport des Landes SH (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2020).

Die Autorengruppe um Scheuer und Heck (2020) hat eine Aufgabensammlung hinsichtlich der Umsetzung einer Kompetenzentwicklung auf der Grundlage des MOBAK umgesetzt. Ansatzpunkt dafür ist das Modell der Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR) nach Neumaier (2016). Diese Aufgabensammlung stellt einen guten und nachvollziehbaren Ansatz einer Kompetenzentwicklung dar, ist aber noch nicht vollständig ausgearbeitet und hält sich in ihren Übungen eng an

die Testaufgaben. Dieser Ansatz dient als ein möglicher Orientierungsrahmen für unsere Aufgabensammlung.

Abbildung 2: Übersichtsraster der Aufgabensammlung

		Motorische Basiskompetenzen							
		Etwas-Bewegen				Sich-Bewegen			
Dimensionen	**Komplexitätsgrad**	**Dribbeln**	**Prellen**	**Fangen**	**Werfen**	**Balancieren**	**Rollen**	**Laufen**	**Springen**
Bewegungsaufgaben zum entdeckenden Lernen	einfach			*Auf welche Weisen kann ich einen Ball werfen/ fangen?*					
	mittel			*Wie spät kann ich meine Augen öffnen, bevor ich diesen fange?*	*Wie schaffe ich es über verschiedene Distanzen präzise zu werfen?*				
	komplex			Welche Bewegungen sind während des Wurfpassspiels noch möglich?					
Bewegungsaufgaben zum angeleiteten Lernen	einfach			„Wandball"					
	mittel			„Flugball"	„Wilde Sau"				
	komplex		Partnerübung Prellen, Werfen und Fangen						

Der von uns gewählte Ansatz orientiert sich an der Koordinationsschulung von Kröger und Roth (2014), in der die Komplexitätsstufen einfach, mittel und komplex im Rahmen eines vielseitigen Übungskataloges zusammengestellt worden sind. Diese Systematik besticht mit ihrer Übersichtlichkeit und ist sehr einfach anwendbar.

In der Aufgabensammlung sollen sowohl Bewegungsaufgaben zum angeleiteten Lernen als auch solche zum entdeckenden Lernen (Neumann 2014) enthalten sein. Letztere werden in die drei Schritte Kompetenzerwerb, Lernreflexion und Anwendung gegliedert, während erstere eine breite und variable Anwendung der erlernten Kompetenzen ermöglichen.

Zusammen mit den Kompetenzbereichen ›Etwas bewegen‹ und ›Sich bewegen‹ und den darin enthaltenen Basisqualifikationen ergeben sich drei Dimensionen, die in einem Übersichtsraster abgebildet werden: 1) motorische Basisqualifikation, 2) Komplexitätsgrad und 3) Art des Kompetenzerwerbs (Abbildung 2).

Jede Zelle dieses Rasters wird von einer Aufgabe abgedeckt, die auf einer separaten Seite ausführlich erklärt wird. Dabei kann eine Aufgabe auch mehrere Zellen abdecken und somit entweder auf mehrere Basisqualifikationen oder durch Variationsmöglichkeiten auf mehrere Komplexitätsgrade abzielen. Die detaillierten Beschreibungen der jeweiligen Aufgaben werden in Form eines Hefts oder Aufgabenkarten dargestellt.

Ausblick

Die an den beteiligten Grundschulen in Schleswig-Holstein zukünftig jährlich durchzuführenden ›Bewegungs-Checks‹ werden in den nächsten drei Jahren weiterhin durch die universitären Partner ausgewertet und die Evaluationsergebnisse an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur weitergeleitet. Darüber hinaus werden die entsprechenden – vom Landesinstitut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) verantworteten – Fortbildungsangebote für Lehrkräfte beratend begleitet sowie eine etwaige Aktualisierung der Testaufgaben vorgenommen. Letztendlich geht es in dem genannten Zeitraum auch darum, sich der Zielperspektive einer möglichst flächendeckenden Etablierung der testbasierten Erfassung motorischer Basiskompetenzen an den Grundschulen des Landes anzunähern und die Testergebnisse in die Schulsportentwicklung vor Ort einfließen zu lassen. Im Sinne der individuellen Bewegungsförderung bestehen weitere Anforderungen darin, die skizzierten Aufgabensammlungen für den Schulsport fruchtbar zu machen sowie die Kooperationsstrukturen mit außerschulischen Partnern (Landessportbund, Sportvereine, Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit) zu intensivieren.

Literatur

Balz, E., & Stibbe, G. (2020). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, C. Krieger, W. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (S. 273-310). Meyer & Meyer.

Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Luchterhand.

Golle, K., Muehlbauer, T., Wick, D., & Granacher, U. (2015). Physical Fitness Percentiles of German Children Aged 9-12 Years: Findings from a Longitudinal Study. *PLoS One, 10*(11), e0142393.

Granacher, U., Golle, K., & Fühner, T. (2021). *Handreichung zum Motorik-Test in der Jahrgangsstufe 3.* Abruf am 20.12.2021 unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/emotikon/Handreichung_2021_2022.pdf

Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1-4. Test zur Erfassung Motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1-4*. Hogrefe.

Herrmann, C., & Seelig, H. (2019). Motorische Basiskompetenzen. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport: empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 17-30). Meyer & Meyer.

Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation*. Beltz.

Kröger, C., & Roth, K. (2014). *Koordinationsschulung im Kinder- und Jugendalter. Eine Übungssammlung für Sportlehrer und Trainer*. Hofmann.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2020). *Fachanforderungen Sport. Primarstufe/Grundschule*. Schmidt & Klaunig.

Müller, C., & Petzold, R. (2002). *Längsschnittstudie Bewegte Schule*. Academia.

Neumaier, A. (2016). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen – Analyse – Methodik* (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Strauß.

Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht, 63*(6), 175-180.

Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.

Rolff, H. G. (2013). Schul*entwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.

Scheuer, C., & Heck, S. (2020). *Modulares Support-Toolkit für Lehrkräfte*. Universität Luxemburg. doi: 10.5281/zenodo.3747349

Thiele, J., & Seyda, M. (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW*. Meyer & Meyer.

Autor*innen

Adler, Katrin, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Windisch/Schweiz). Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Bewegung und Motorik junger Kinder sowie der körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern im Übergang Kindergarten zur Schule, praxisnahe Tätigkeiten in der Entwicklung von Kinderbewegungskonzepten für Vereine.

Abeck, Ina-Marie, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Inklusion und Partizipation im Kita-Alltag, Psychomotorik, Professionalisierung in der frühen Kindheit, Videografische und ethnografische Forschungszusammenhänge.

Bindel, Tim, Professor für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte in den Bereichen sportpädagogische Jugendforschung, Sportethnographie, Sport in sozialer Verantwortung sowie informeller Sport im öffentlichen Raum.

Braksiek, Michael, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Sportwissenschaft an der Universität Vechta. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Inklusiver Sportunterricht, Gesundheit und Sportspielvermittlung.

Brandes, Björn, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sport und Erziehung des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen offene Bewegungsangebote, frühkindliche Bewegungsentwicklung sowie Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern in Krippe, Kindergarten und Grundschule.

Bükers, Frederik, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität

Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Barrierefreiheit im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport sowie Aktivierung im Sportunterricht.

Büscher, Benjamin, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Technischen Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulsportforschung, informeller Sport, Trendsportkulturen, Körperpraktiken, Ethnographie, Skateboarding.

Diekhoff, Henrike, wissenschaftliche Mitarbeiterin im CODIP Projekt des Zukunftszentrum Lehrkräftebildung der Leuphana Universität Lüneburg mit dem Schwerpunkt digitales Üben im Sportunterricht.

Eckermann, Torsten, Professor für empirische Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Umgang mit Heterogenität und Differenz, Praxistheorie, Kooperatives Lernen, Ethnographische Peerkultur- und Schüler*innenforschung.

Egerer, Mats, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand in der Abteilung Sportwissenschaft der Europa-Universität Flensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Gesundheit und professionelle Handlungskompetenzen von (Sport-)Lehrkräften, Motorische Basiskompetenzen und Selbstkonzept im Kindes- und Jugendalter.

Fast, Natalia, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Migration, Geschlecht und Inklusion im Kontext Sport, Umgang mit Heterogenität im Schulsport, Professionalisierung im Praxissemester Sport.

Frohn, Judith, Professorin für Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaft der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion im Schulsport, Geschlechtersensibler Sportunterricht, Differenzkonstruktionen, Mehrperspektivität und Grundschulsport.

Gabriel, Lena, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Sportpädagogik, Department Sport und Gesundheit der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule, soziales und interkulturelles Lernen durch Bewegung, Spiel und Sport, Heterogenität im Schulsport.

Gramespacher, Elke, Professorin für Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter, Institut für Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW (Windisch/Schweiz). Seit 2017 Mitherausgeberin der Zeitschrift Grundschule Sport. Forschungsschwerpunkte in den Bereichen bewegungs- und sportbezogene Kindheitsforschung, der gender- und diversitätsbezogenen Schulsportforschung sowie der Mädchenförderung im und durch Sport.

Greve, Steffen, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bewegung, Sport und Gesundheit der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Heterogenität im Sport(unterricht), Digitale Medien im Sportunterricht sowie Unterrichtsqualität im Sport.

Heemsoth, Tim, PD Dr. Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte im Bereich der Professionsforschung im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport (u.a. Erwerb professionellen Wissens, Lernen aus text- und videobasierten Beispielen) und der Unterrichtsforschung (u.a. Unterrichtsqualität und Motivation im Fach Sport).

Hendricks, Carl Philipp, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Technischen Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Diagnostische Kompetenzen von Sportlehrkräften, Kompetenzmodellierung und Aufgabenkultur im Sportunterricht.

Hunger, Ina, Professorin für Sport und Pädagogik (Didaktik) sowie Direktorin des Instituts für Sportwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen (früh)kindliche Bildung und Bewegung, geschlechtsbezogene Bewegungssozialisation, Verunsicherung und Marginalisierung im Sportunterricht, Sportlehrer*innen-Handeln, Schulsport und Inklusion.

Jastrow, Florian, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zukunftszentrum Lehrkräftebildung der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Digitale Medien im Sportunterricht, Inklusion in der Lehrkräftebildung.

Jürgensen, Jonas, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Sportpsychologie/Bewegungswissenschaft am Institut für Sportwissenschaft der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Berichtsqualität von Studien mit Bewegungsintervention, Motorische Basis-

kompetenzen im Kindesalter, Einfluss der Special Olympics auf Einstellungen zu Inklusion.

Kastrup, Valerie, Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Sportlehrkräften, Umgang mit Heterogenität im Schulsport (Inklusion, Geschlecht, Migration), Diversität in der Hochschullehre, Professionalisierung im Praxissemester.

Kirchner, Babette, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Jugend-, Geschlechter-, Körper- und Sportsoziologie unter besonderer Berücksichtigung der Wissenssoziologie und interpretativ-rekonstruktiver Methoden.

Kiuppis, Florian, Professor für Theorien, Konzepte und Methoden der Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Sport und Inklusion, Behinderung, kulturelle Differenzierung.

Kuss, Michèle, Kindheitspädagogin (Alice Salomon Hochschule Berlin), tätig in einer Berliner Kita des KiB-Trägers (Kinder in Bewegung), Schwerpunkte: Bewegung als pädagogisches Prinzip und Sprachbildung.

Langer, Anneke, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sportwissenschaft der Europa-Universität Flensburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Pädagogische Diagnosen und diagnostische Kompetenzen von Sportlehrkräften, Unterrichtsgestaltung und -qualität im Sport.

Lohse, Katharina, Kindheitspädagogin (Alice Salomon Hochschule Berlin), Übungsleiterin im Kinderturnen.

Maier, Jessica, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bewegung, Sport und Gesundheit der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Qualität von Sportunterricht und Training, Pädagogische Fragen zum Leistungssport.

Meineke, Darren, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Sportpädagogik/-didaktik des Instituts für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen soziale Ungleichheit im Sport, Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit.

Meyer, Rudolph, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sport und Erziehung am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportpädagogische Kindheits- und Jugendforschung; Ethnographie.

Metz, Sarah, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sportpädagogik und -didaktik des Instituts für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Schulsportforschung, psychosoziale Gesundheit im Sport.

Pfeiffer, Mark, Professor für Theorie und Praxis der Sportarten an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Kinder- und Jugendsportforschung, Talentforschung, Trainingswirkungsanalyse, Regenerationsmanagement, Sportspielforschung, trainingswissenschaftliche Sportinformatik.

Rode, Daniel, Dr. phil., Assistenzprofessor für Sportpädagogik und -didaktik am Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen praxeologische Bildungsforschung im Sport, Digitalität und Körperlichkeit sowie qualitative Forschungsmethoden.

Röttger, Martin, StEx, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Schulsport, psychosoziale Gesundheit im Sport.

Rudi, Helena, Dr. phil., Akademische Rätin in der Abteilung Sportpädagogik/Sportdidaktik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Selbstkonzeptforschung sowie Facetten tänzerischer Identitäten, Sportpädagogik und ästhetisch-kulturelle Bildungsforschung im Kontext der Tanzvermittlung.

Saborowski, Maxine, Professur für Elementare Bewegungspädagogik an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam (FHCHP). Lehr- und Arbeitsschwerpunkte: Bewegungspädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Professions- und Geschlechterforschung in sozialer Arbeit (Diskursanalyse).

Schauer, Leonie, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendsportforschung, Zugang, Inter-

esse und Motivation von Kindern im Sport, Schulsportforschung, kindorientierte Sportangebote im schulischen Ganztag, Sportartenentwicklung.

Schwarz, Ralf, Professor für (früh-)kindliche Bewegungsentwicklung, pädagogische Diagnostik und Intervention am Institut für Bewegungserziehung und Sport der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Entwicklungspädagogische Optimierung von Bewegungs-, Spiel- und Sporträumen, Bewegen und Spielen in der Natur – Draußenunterricht, Bewegung, Kognition und sozialemotionale Entwicklung im Elementar- und Grundschulbereich.

Schiller, Daniel, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sport und Erziehung des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Familienforschung.

Schwier, Jürgen, Professor für Bewegungswissenschaft und Sport sowie Direktoriumsmitglied des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Europa Universität Flensburg. Forschungsschwerpunkte: bewegungs- und sportbezogene Jugendforschung, Sportkommunikation, Schulsportforschung, Entwicklung des Trendsports, Sport und digitale Medien sowie Bewegung und Gesundheit in der frühen Kindheit.

Seyda, Miriam, Professorin für Sportdidaktik am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Technischen Universität Dortmund. Geschäftsführende Herausgeberin der Zeitschrift für sportpädagogische Forschung. Forschungsschwerpunkte im Bereich Schulsportforschung, Professionalisierung von Sportlehrkräften, Schulsportentwicklung, Selbstkonzeptforschung im Sport, sportbezogene Sozialisation im Kindes- und Jugendalter.

Spies, Fabienne, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Theorie und Praxis der Sportarten an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendsportforschung, Talent und Bewegungsförderung, Sport im Ganztag.

Steinberg, Claudia, Professorin für Tanz und Bewegungskultur und Leiterin des gleichnamigen Instituts an der Deutschen Sporthochschule Köln. Forschungsschwerpunkte sind die empirische Forschung zur Tanzvermittlung in der kulturellen Bildung, schulbezogene sportpädagogische Unterrichtsforschung, Digitalität und Bewegung/Tanz sowie digitale Hochschulbildung.

Süßenbach, Jessica, Professorin für Sportpädagogik und Sportwissenschaft am Institut für Bewegung, Sport und Gesundheit der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Kinder- und Jugendsport, Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung, sportwissenschaftliche Geschlechterforschung, inklusiver Schulsport, digitale Medien im Sportunterricht.

Thumel, Mareike, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen außerschulische Medienarbeit, Medienkompetenzförderung und Digitale Souveränität.

Verch, Johannes, Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung an der Alice Salomon-Hochschule Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE/Ökologie, Soziale Arbeit und Bildung, Sportsozialarbeit, Erlebnis-, Natur- und Bewegungspädagogik, Sport, Körper, Geschlecht und Soziologie, Philosophie/Ethik, Humanökologie, Gesundheit und Frühe Bildung, angewandter Trend- und Wassersport.

Voss, Anja, Professorin für Bewegungspädagogik/-therapie und Gesundheitsförderung an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Forschungsschwerpunkte: Bewegungs- und Gesundheitsförderung in der frühen Bildung, Bildungs- und Gesundheitsförderung in Institutionen der Kindheitspädagogik, bewegungsbezogene Geschlechterkonstruktionen.

Weber, Kira Elena, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie am IPN-Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Einsatz von Videos in der Lehreraus- und weiterbildung, Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften, Unterrichtsqualität im Sport.

Wegner, Manfred, Professor für Sportpsychologie/Bewegungswissenschaft am Institut für Sportwissenschaft der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Stress, Emotion und Coping, Motivation und Handlung, Psychologische Beratung, Coaching und Teambildung, Sportspielforschung, Präventions-, Rehabilitations- und Behindertensport.

Wolters, Petra, Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Universität Vechta. Vizepräsidentin der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft für

das Ressort Bildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Unterrichtsforschung, Kasuistik und Lehrer*innenbildung.

Zander, Benjamin, Dr. phil., Akademischer Rat auf Zeit im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik am Institut für Sportwissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Schulsport, Differenz/Ungleichheit, Sozialisation, Jugend/Peers.

Editorial

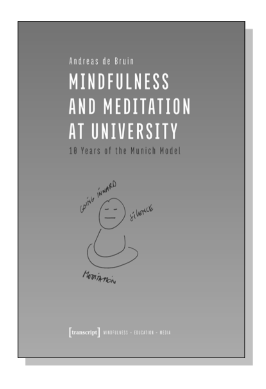
Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Jürgen Schwier (Prof. Dr. phil.) leitet die Abteilung Sportwissenschaft an der Europa-Universität Flensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen informeller Kinder- und Jugendsport, jugendliche Bewegungskulturen, Skateboard Studies sowie Sport, Medien und Kommunikation.
Miriam Seyda (Prof. Dr. phil.) ist Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulsportforschung, der Professionalisierung von Sportlehrkräften, Schulsportentwicklung, der Selbstkonzeptforschung im Sport sowie der sportbezogenen Sozialisation im Kindes- und Jugendalter.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)
Handbuch Transdisziplinäre Didaktik
2021, 472 S., kart., 7 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4
ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin
Mindfulness and Meditation at University
10 Years of the Munich Model

2021, 216 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse
Ausbildung statt Ausgrenzung
Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können

2021, 222 S., kart., 8 Farbabbildungen
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de